

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт социального образования

В. А. ДЕГТЕРЕВ  
И. А. ЛАРИОНОВА

**ИНТЕГРАТИВНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ  
ПОДХОД В СИСТЕМЕ  
НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ  
СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ**

Монография

Екатеринбург 2017

УДК 364.4:378.147(035.3)  
ББК С9р  
Д26

Рекомендовано Ученым советом  
федерального государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего образования «Уральский государственный  
педагогический университет» в качестве научного издания  
(решение № 541 от 20.10.2016)

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, проректор  
по научной работе и инновационным технологиям  
Московского инновационного университета *Г. С. Голошумова*;  
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой  
педагогики Уральского государственного педагогического  
университета *Ю. Н. Галагузова*

**Дегтерев, В. А.**

Д26 Интегративно-дифференцированный подход в системе непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы [Текст] : монография / В. А. Дегтерев, И. А. Ларионова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : Ажур, 2017. – 332 с.

ISBN 978-5-7186-0809-0

В монографии отражены вопросы профессиональной подготовки специалистов в условиях модернизации российского образования, рассмотрены тенденции социального образования и профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, а также представлены результаты исследования уровня сформированности профессиональной компетентности и конкурентоспособности в процессе реализации интегративной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы.

Монография адресована обучающимся и преподавателям среднего и высшего профессионального образования, а также лицам, интересующимся вопросами интеграции в сфере профессиональной подготовки специалистов.

УДК 364.4:378.147(035.3)  
ББК С9р

ISBN 978-5-7186-0809-0

© В. А. Дегтерев, 2017  
© И. А. Ларионова, 2017  
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2017

# ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	5
----------------	---

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ .....	11
--	----

§ 1. Ведущие тенденции в развитии непрерывного профессионального образования в современных условиях .....	11
§ 2. Общая характеристика системы непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы .....	48
§ 3. Непрерывное профессиональное образование: компетентностный подход .....	73

Глава 2. КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕГРАТИВНО- ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	103
---	-----

§ 1. Процессы интеграции и дифференциации в образовании .....	103
§ 2. Развитие системы непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы за рубежом .....	138
§ 3. Диалектическое единство интеграции и дифференциации в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы .....	173

Глава 3. СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ЛОГИКЕ ИНТЕГРАТИВНО- ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА .....	200
---	-----

§ 1. Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной сферы как фактор обеспечения конкурентоспособности выпускника вуза .....	200
---	-----

§ 2. Зарубежный опыт практикоориентированной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы .....	220
§ 3. Моделирование системы непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы на основе интегративно-дифференцированного подхода .....	244
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	278
БИБЛИОГРАФИЯ .....	281
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	319

# ВВЕДЕНИЕ

Преобразования, происходящие во всех сферах жизни российского общества и еще не достигшие завершения, актуализируют пересмотр концептуальных подходов к профессиональному образованию. Для современной педагогической науки характерно последовательное восхождение педагогической мысли от ограниченного, односторонне-когнитивного к целостному представлению о профессиональном образовании, в котором профессиональное становление личности обусловлено включением ее в более широкое пространство социальной, образовательной и личностной самореализации. Важнейший фактор обеспечения такого включения – непрерывное профессиональное образование.

Анализ научных публикаций по вопросам непрерывного образования и, в частности, непрерывного профессионального образования показывает, что оно развивается в двух основных направлениях – как научно-педагогическая идея (концепция) и как феномен практики (Л. Н. Анцыферова, Е. П. Белозерцев, А. П. Владиславлев, Б. С. Гершунский, В. Г. Онушкин, В. Suchodolski и др.). Современные проблемы непрерывного профессионального образования, как на уровне концептуального, так и на уровне практического представления являются отражением реальных практических потребностей общественного развития, связанных с активными изменениями в социальной, производственно-экономической, духовно-нравственной жизни общества. В педагогической науке сложилось обоснованное убеждение, что непрерывное профессиональное образование представляет собой систему, которая может быть представлена в разных аспектах – организационном, содержательном, технологическом, психолого-педагогическом. При этом продолжается поиск приоритетных моделей профессиональной подготовки

личности в системе непрерывного образования, обоснование продуктивных теоретико-методологических оснований для создания таких моделей.

Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов, построенных на основе компетентного подхода, даст новый импульс исследованиям в области непрерывного профессионального образования. Востребованным результатом профессионального образования в соответствии с требованиями государственных стандартов является компетентная личность выпускника, обладающая общекультурными и профессиональными компетенциями, профессиональной конкурентоспособностью на современном рынке труда.

Изменения, произошедшие в стране за последние годы, в значительной мере расширили и видоизменили функции профессионального образования как важнейшего фактора социальной стабильности, сохранения нравственного и психического здоровья молодежи, воспитания социально активной и ответственной личности. В современной парадигме личностно ориентированной педагогики непрерывное профессиональное образование рассматривается как сложный процесс, создающий условия для самореализации личности. Оно призвано продуцировать не только новейшую профессионально значимую информацию, но и гуманитарные личностно-развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностные отношения к миру и человеку в нем, систему нравственно-этических чувств и профессиональных качеств, определяющих его поведение в многообразных жизненных и профессиональных ситуациях. То есть познание мира (и мира профессии в том числе) в системе непрерывного образования осуществляется на основе создания картины мира, компоненты которой включают образ–Я, образ «другого», образ среды, образ группы, образ других социальных явлений, образ мира в целом (М. Г. Андреева).

Упорядочить образ мира и на этой основе интегрировать личность в образовательное и профессиональное пространства, помочь поиску собственного места в мире на принципах гармонии,

целостности и единства – становятся главными задачами профессионального образования. В связи с этим современная педагогическая теория и практика решают проблемы интеграции и дифференциации в непрерывном образовании и профессиональной подготовке.

В общей и профессиональной педагогике предпринято изучение разных аспектов интеграции и дифференциации в образовании. Следует отметить педагогические исследования, посвященные изучению теоретических и прикладных вопросов интеграции в образовании разных уровней (Е. И. Артамонова, В. С. Безрукова, А. С. Белкин, А. П. Беляева, А. Я. Данилюк, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, М. И. Махмутов, Л. Н. Талалова, Е. В. Ткаченко, А. В. Усова, В. Т. Фоменко, Н. К. Чапаев, В. И. Шярнас, И. П. Яковлев, D. F. Berlin, A. Blum, E. L. Boyer, H. Friend, J. Greil, H. H. Jacobs, A. Kreuz, S. L. Meier, P. Panaritis, C. L. Stuessy, H. Wintrop и др.), а также – исследования о сущности и путях дифференциации в образовании (Ю. Н. Бабанский, А. А. Бударный, П. П. Есипов, А. А. Кирсанов, И. Я. Лернер, И. М. Осмоловская, Н. С. Пурышева и др.).

В последнее десятилетие выполнен целый ряд фундаментальных педагогических исследований, целенаправленно раскрывающих потенциал интеграции при определении содержания школьного обучения и профессиональной подготовки специалистов разного профиля (Л. Б. Баряева, В. Н. Давыдов, И. А. Ларионова, А. В. Теремов, А. Л. Чекин, М. А. Шаталов и др.), при обосновании процессов модернизации и повышения качества образования (В. В. Гришкун, Л. В. Ишкова, В. А. Кобак, Л. Ю. Круглова, В. М. Лопаткин, Л. Н. Талалова, А. Н. Ярыгин и др.), при определении педагогических путей формирования компетенций и развития личности обучаемых (Е. О. Галицких, Л. Д. Деулина, О. М. Косьянова, Нгуен Динь Луан, Е. Н. Соловова, В. Ф. Тенищева, В. П. Топоровский и др.).

Представляют интерес диссертационные исследования, раскрывающие педагогические механизмы дифференциации в образовании (Е. П. Александров, П. А. Баранов, В. В. Воронкова,

П. В. Квашук, Н. И. Рослякова и др.). При этом дифференцированный подход в ряде исследований интерпретируется как вариативный, персонифицированный, индивидуализированный, уровеньный, профилированный (М. Н. Берулава, В. С. Данюшенков, О. В. Коршунова, А. А. Остапенко, Е. В. Ткаченко и др.). Усилиями исследователей в педагогике сложилось научное представление о содержании, видах и способах дифференциации.

В меньшей степени представлены в научных педагогических исследованиях теоретические и прикладные вопросы целостного интегративно-дифференцированного подхода в непрерывном образовании (А. В. Гвоздева, А. В. Золотарева, О. В. Коршунова и др.). В имеющихся исследованиях рассматриваемый подход в образовании представлен как средство снятия противоречия между единым содержанием институционального образования и индивидуальным стилем его познания, как способ сохранения целостности педагогического процесса при одновременном обеспечении вариантов содержания и методов обучения, воспитания, формирования личности и деятельности.

Раскрытие сущности деятельности специалистов социальной сферы и их профессиональной подготовки в современных условиях опирается в настоящем исследовании на труды по социальной педагогике (И. Н. Андреева, С. А. Беличева, В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова, С. И. Григорьев, Л. Д. Демина, А. В. Иванов, И. А. Липский, С. А. Маврин, И. А. Маврина, Л. В. Мардахасев, А. В. Мудрик, Ф. А. Мустаева, Р. В. Овчарова, Л. Я. Олиференко, С. А. Расчетина, Е. Н. Сорочинская, В. С. Торохтия и др.), а также – на анализ разных аспектов социальной работы (Ю. А. Блинков, С. И. Григорьев, Л. Г. Гуслякова, В. И. Жуков, И. М. Лавриненко, А. В. Мартыненко, В. А. Никитин, Л. В. Топчий, М. В. Фирсов, Е. И. Холостова и др.). Интеграция и дифференциация в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы представлена сравнительно небольшим количеством диссертационных исследований разного уровня (кандидатских и докторских), в ряду которых особое значение имеет докторская диссертация И. А. Ларионовой [2009], где представ-



лены интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов данного профиля.

Анализ научных исследований свидетельствует, что в общей и профессиональной педагогике в настоящее время идет заинтересованный поиск путей непрерывного профессионального образования, позволяющих с максимальной эффективностью обеспечить подготовку компетентных специалистов для социальной сферы.

Изучение научных публикаций по вопросам профессионального образования специалистов социальной сферы позволяет констатировать, что положительное значение интеграции и дифференциации в процессе их подготовки обусловлено возможностью формирования целостного представления об окружающем мире и профессии; обновления содержания образования за счет расширения и углубления предмета познания; актуализации новых механизмов и способов познавательной деятельности; развития рациональных и оптимальных приемов достижения поставленной цели; совершенствования учебно-методических и научно-методических комплексов; повышения качества профессионального образования посредством объединения кадровых, информационных и материально-технических ресурсов; формирования научного мировоззрения и дивергентности мышления; развития способности к самоконтролю и самореализации; развития стремления к регулярному обновлению профессиональных знаний и умений; формирования интегральных качеств личности: активности, самостоятельности, креативности, рефлексивности и проч.

Признавая актуальность и значимость имеющихся научных исследований в области интеграции и дифференциации непрерывного профессионального образования, отметим, что интегративно-дифференцированный подход не сложился пока как целостная научная концепция профессионального образования специалистов социальной сферы, что затрудняет его применение в практике подготовки данных специалистов. Стратегическое направление на повышение качества непрерывного профессионального образования требует полноценно использовать научно-

педагогический ресурс интегративно-дифференцированного подхода в непрерывном профессиональном образовании.

Таким образом, в теоретическом и практическом планах актуальность данного исследования определяется потребностью современной педагогической науки и практики непрерывного профессионального образования в разработке целостной концепции подготовки специалистов социальной сферы на основе интегративно-дифференцированного подхода.

# ГЛАВА 1

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

### § 1. ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Система отечественного профессионального образования вступила в новый этап своего развития, характеризующийся активным реформированием, поиском продуктивных концепций и моделей подготовки специалистов. Этот процесс характеризуется определенными тенденциями в профессиональном образовании, связанными с общими закономерностями развития современного общества.

Остановимся подробнее на понятии *«тенденция»*, которое рассматривается с различных точек зрения как:

- направление развития какого-либо явления или процесса, форма проявления законов, которые вообще «...не имеют иной реальности, кроме как в приближении, в тенденции...»<sup>1</sup>;
- направление общественного развития<sup>2</sup>;

---

<sup>1</sup> Философский энциклопедический словарь / Под ред. С. С. Аверинцева и др. М.: Сов. энциклопедия, 1989. С. 646.

<sup>2</sup> Румянцева Е. Е. Новая экономическая энциклопедия. 2-е изд. М.: ИНФРА-М, 2006. С. 604.

- 1) мысль, идея, лежащая в основе какого-нибудь изложения, изображения...; 2) стремление, склонность, свойственное кому-чему-нибудь направлению развития...<sup>1</sup>;
- направление развития какого-либо явления, мысли, идеи...<sup>2</sup>;
- закономерная, повторяющаяся, отличающаяся относительно постоянными характеристиками направленность движения, развития, функционирования; стремление к закономерности, приближение к типичному состоянию объекта, процесса, вида или типа отношений; характеристика фактов и событий, на основе которых делается обобщение об их идентичности; один из типов законов, закон-тенденция, отражающий вероятностную связь явлений и процессов<sup>3</sup>;
- упорядоченное расположение элементов, которые находятся в определенной связи друг с другом таким образом, что определенные функции могут легко выполняться («приведение в определенный порядок»)<sup>4</sup>;
- направление развития, склонность, стремление<sup>5</sup>;
- 1) мысль, идея, лежащая в основе какого-либо изложения, изображения и внушаемая логическими или художественными средствами; 2) предвзятая, односторонняя мысль, не вытекающая из существа дела, но навязываемая кому-либо; 3) стремление, намерение, свойственное кому-либо, чему-либо; направленность во взглядах или действиях<sup>6</sup>;
- 1) направление развития чего-либо (общества, экономики, культуры и др.); стремление, сознательное намерение;

---

<sup>1</sup> Толковый словарь русского языка: в 4 т. / Сост. В. В. Виноградов и др. / Под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Рус. слово, 1994. Т. 4. С. 679.

<sup>2</sup> Большой Российский энциклопедический словарь. М.: Большая Рос. энцикл., 2003. С. 1555.

<sup>3</sup> Социологическая энциклопедия / Под общ. ред. А. Н. Данилова. Мн.: Беларус. энциклопедия, 2003. С. 325.

<sup>4</sup> Ребер А. Большой толковый психологический словарь: в 2-х т. Т. 2: П-Я. М.: АСТ: Вече, 2001. С. 346.

<sup>5</sup> Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. 21-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1989. С. 793.

<sup>6</sup> Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. М.: АСТ; Астрель, 2006. Т. 3: Р-Я. С. 499.

2) идея, основная мысль, направленность художественного, научного или другого произведения; 3) предвзятая мысль, навязываемая читателю, зрителю, слушателю»<sup>1</sup>.

В. И. Добренков и А. И. Кравченко тенденцию рассматривают как слабый вид закономерности, которая показывает основное направление развития событий, приближение реального процесса к объективной реальности<sup>2</sup>. Закономерность же ряд повторяющихся законов. Закон – понятие первичное по отношению к понятию «закономерность».

Понятия «закономерность» и «закон» отличаются по своему содержанию и принятому употреблению. Различия между законами и закономерностями не исключают, а подразумевают частичное совпадение содержания этих понятий. Согласно философской точке зрения: «если какое-то педагогическое явление или процесс подчинены нескольким законам, то это есть проявление закономерности. Но есть еще тенденция как нестрогое проявление закона»<sup>3</sup>.

Итак, в самых общих чертах, тренд или *тенденция* – это направление, в котором движется рынок (в нашем случае рынок образовательных услуг). Динамика рынка представляет собой серию зигзагов, которые напоминают волны: то подъем, то падение, то подъем, то падение. Именно направление динамики этих подъемов и падений и образует тенденцию рынка.

Направление динамики пиков и спадов – по восходящей, по нисходящей или по горизонтали – говорит нам о характере рыночной тенденции. Поэтому, если каждый последующий пик и спад выше предыдущего – это восходящая тенденция. Соответственно, если каждый последующий пик и спад ниже предыдущего – перед нами нисходящая тенденция. Если же пики и спады

---

<sup>1</sup> Булько А. Н. Большой словарь иноязычных слов. 2-е изд., испр. М.: Мартин, 2008. С. 571.

<sup>2</sup> Добренков В. И., Кравченко А. И. Методы социологического исследования: учеб. для студентов вузов. М.: ИНФРА-М, 2008. 768 с.

<sup>3</sup> Сластенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. С. 200.

находятся на одном и том же уровне – перед нами горизонтальная тенденция (рис. 1).



Рис. 1. Направления динамики пиков и спадов тенденции

Именно эти «вязкие» периоды плоского рынка таят в себе наибольшее количество разочарований для системных трейдеров, приводя к значительным потерям. Для того чтобы следующая за тенденцией система срабатывала, ей, по определению, необходима тенденция. Так что корень зла тут не в системе, а в трейдере, который пытается применить эту самую систему в таких условиях, в которых она в принципе работать не может, ибо она на них просто не рассчитана<sup>1</sup>.

Образование, как и другие сферы жизнедеятельности человека, подвержено внешним и внутренним воздействиям, поэтому знание законов рынка помогает в выстраивании целесообразной стратегии развития профессиональной подготовки специалистов.

Рассмотрев различные точки зрения на трактование понятия «тенденция» (направление, развитие, склонность, стремление), в рамках нашего исследования, а именно в *системе непрерывного профессионального образования*, данную категорию будем определять как *приоритетные направления* развития системы непрерывного профессионального образования, обусловленные сложной социокультурной и социально-экономической ситуацией в обществе и не соответствующей требованиям работодателей (заинтересованных сторон) профессиональной подготовкой специалистов и *определяющие* стратегическую политику государства в направлении модернизации профессионального образования в системе высшей школы.

---

<sup>1</sup> Тенденция это... [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.stockvest.ru/technical-analysis/tendencia.html](http://www.stockvest.ru/technical-analysis/tendencia.html).

Таким образом, тенденции в *профессиональном образовании* – это приоритетные направления развития профессионального образования, обусловленные требованиями социального общества и профессионального сообщества к профессиональному становлению личности специалиста с определенными интегральными свойствами (многомерность, целостность, системность, устойчивость, гармоническая уравновешенность) и в связи с этим предусматривающие построение профессиональной подготовки на принципах комплексности, цикличности, субъектности и инновационности, когда результатом их реализации является такой уровень профессиональной готовности выпускников, который бы отвечал современным требованиям (запросам) государства и общества.

Тенденции в *профессиональной подготовке специалистов социальной сферы* – это приоритетные направления развития профессионального социального образования, построенного на принципах конвергенции и дивергенции и предусматривающего формирование как общепрофессиональных интегральных (социальной ответственности, рефлексивности, коммуникабельности), так и специальных интегральных (толерантности, социальной активности, эмпатийности) качеств специалиста, развитие которых в комплексе способствует становлению профессионально конкурентоспособной, *целостной* мобильной личности выпускника.

П. С. Гуревич следующим образом определяет понятие *целостной личности* – это «представление о родовой сущности человека, которая может быть выражена через отдельные части целого и вместе с тем через целое»<sup>1</sup>.

Согласно современным представлениям, целое одновременно является частью других многочисленных целостностей. Отсюда формула: «В единстве целое и в целости единое» (Ф. Шеллинг). Не существует такой частности, которая не была бы подвержена изменениям под воздействием других частностей или целого. Целое – это та незаметная, на первый взгляд, основа, которая управляет всеми частностями, ограничивает их и определяет пути и характер нашего понимания частностей (К. Ясперс).

---

<sup>1</sup> Психологический словарь / Под общ. ред. П. С. Гуревича. М.: ОЛМА Медиа Групп: ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. С. 738.

Существует многообразие фундаментальных целостностей, замечает П. С. Гуревич, но ни одна из них не есть целое как таковое. Все они являются относительными целостностями в ряду других относительных целостностей<sup>1</sup>. «Целостность – это не свойство, не атрибут, а специфический взгляд, который позволяет находить общее, связанное, нерасторжимое. Одну и ту же реальность можно описать через качественное разнообразие, несводимость, различие, но в то же время и как онтологическую целостность. Целостность не задается человеку, а обретается им. Продвигаясь от одной частной целостности к другой, человек в известной степени реализует свой идеал»<sup>2</sup>.

*Цельность и целостность* – не одинаковые по смыслу понятия. Цельность не выражает всей глубины целостности. Она может оказаться лишь фрагментом общего движения человека к завершенности. Человек, по определению, не может быть целостным. Целостность является неким общим устремлением. Именно такое понимание проблемы открывает широкие перспективы для понимания человека как сущности особого рода, а также – для понимания целостности как качественной характеристики системы непрерывного профессионального образования.

А. М. Новиков<sup>3</sup> обозначил основные направления реформирования российского профессионального образования как целостной системы, имея в виду четыре основных направления целей профессионального образования: личность, общество, производство и саму сферу образования. Это гуманизация, демократизация образования, его опережающий характер и ориентация на непрерывное профессиональное образование как пожизненное образование человека. Признавая справедливость названных направлений, остановимся на характеристике ведущих тенденций, характерных для современного этапа развития отечественного профессионального образования.

***Синхронизация непрерывности и преемственности образования (довузовского, вузовского, послевузовского).*** Го-

---

<sup>1</sup> Психологический словарь / Под общ. ред. П. С. Гуревича. С. 739.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Новиков А. М. Профессиональное образование России: Перспективы развития. М.: ИЦППО РАО, 1997. С. 38–39.



сударственная политика в области высшего и послевузовского профессионального образования основывается, прежде всего, на принципе *непрерывности и преемственности процесса образования*. Непрерывность и преемственность процесса образования должны обеспечиваться на любом этапе обучения, при последовательном освоении всей совокупности образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, которые, согласно закону Российской Федерации «Об образовании», являются важнейшим элементом системы образования в стране. При этом образовательная программа представляет собой совокупность определенным образом структурированных знаний, овладение которыми обеспечит обучающимися продолжение образования или получение квалификации, позволяющей занять определенную должность. Она закрепляет содержание образования определенных уровней и направленности и может быть как общеобразовательной, так и профессиональной.

Перед системой непрерывного профессионального образования ставится задача подготовки высококомпетентных и постоянно включенных в систему непрерывного образования специалистов. *Непрерывность* как принцип модернизации профессионального образования *обеспечивает преемственность* различных ступеней образования и одновременно – *многомерное движение личности в образовательном пространстве* (И. В. Бестужев-Лада, С. Г. Вершловский, А. П. Владиславлев, Б. С. Гершунский, А. В. Даринский, О. В. Купцов, В. Г. Онушкин, Ф. И. Перегудов, В. Н. Турченко, Ф. Г. Филиппов и др.).

*Преемственность и непрерывность* – это общепедагогические принципы, которые требуют по отношению к любой деятельности обучаемого обеспечения как *постоянной связи* между отдельными частями, так и их *внутренней взаимосвязи*. Интегральную сущность принципов непрерывности и преемственности выразила Г. Я. Файзуллина<sup>1</sup>, которая под *непрерывностью*

---

<sup>1</sup> См.: Файзуллина Г. Я. Преемственность программ дошкольного и начального образования: содержательный и результирующий аспекты // Вестник Удмуртского ун-та. 2006. № 9. С. 139–146.

понимает наличие последовательной цепи учебных задач на всем протяжении образования, переходящих друг в друга и обеспечивающих постоянное, объективное и субъективное, продвижение обучающегося вперед на каждом из последовательных временных отрезках. Под *преемственностью* же понимается *непрерывность* на границах различных этапов или форм обучения (детский сад – школа, школа – вуз, вуз – последипломное обучение), т. е. *единая* организация этих этапов или форм в рамках *целостной системы образования*. *Непрерывность* образования подразумевает взаимодействие между институтами образования, которое обеспечивает *содержательную, технологическую и организационную преемственность* в обучении.

*Системообразующим* фактором непрерывного образования служит общественная потребность в постоянном развитии личности каждого человека. Этим определяется упорядочение множества образовательных структур – основных и параллельных, базовых и дополнительных, государственных и общественных, формальных и неформальных. Их *взаимосвязь* и *взаимообусловленность*, *взаимная субординация* по уровням, координация по направленности и назначению, обеспечение взаимодействия между ними – превращают всю совокупность таких структур в *единую систему*. «Цель непрерывного образования не в том, чтобы человека учить всю жизнь, а в том, чтобы он научился это делать сам. Иными словами, система непрерывного образования изначально жизненна только в том случае, если развивающий характер присущ ей органически»<sup>1</sup>.

*Непрерывность* выражает главную цель совершенствования системы образования – достижение *целостности* образовательного процесса, *интегрированности* (объединенности) всех его этапов и ступеней. Иными словами, образование непрерывно не потому, что человек постоянно переходит от одной формы обучения к другой, а потому, что, получая образование определенного уровня и характера или работая, он может параллельно или по

---

<sup>1</sup> Федорова М. А. Нормативно-правовое обеспечение образования: учеб. пособие / Под ред. А. И. Умана. М.: Пед. общ-во России, 2008. С. 53.

мере необходимости дополнять, расширять его другими способами – как через систему организованного государственного или общественного образования, так и путем самообразования.

*Интегративность и преемственность* предполагают внесение планового начала в непрерывно развивающийся процесс, что возможно только тогда, когда он представляет собой не простую сумму базовой и последующей подготовки, а их *взаимосвязанное целое*<sup>1</sup>.

На заседании Правительства Российской Федерации 9 декабря 2004 г. (протокол № 47, раздел 1) были одобрены Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации, в которых сказано, что непрерывное образование должно предоставить каждому человеку институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется ему для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста. Развитие данной системы позволит обеспечить большую восприимчивость образования к внешним запросам, в том числе со стороны рынка труда.

*Обусловленность гуманитаризации образования объективными процессами гуманитаризации общественного производства и общественных отношений.* Принцип гуманистической направленности педагогического процесса – ведущий принцип образования, выражающий необходимость сочетания целей общества и личности. Гуманистически ориентированное образование не может готовить человека лишь к выполнению каких-либо социальных или профессиональных функций, не учитывая интересов и потребностей самого человека. Гуманизация образования занимает важное место в многогранном процессе современного общества, основные ее идеи заложены в теориях развивающего (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов) и воспитывающего обучения (О. В. Заславская), целостности учебно-воспитательного процесса (В. И. Ильин), индивидуализации и дифференциации

---

<sup>1</sup> Федорова М. А. Нормативно-правовое обеспечение образования: учеб. пособие. С. 54.

учебной деятельности (Н. А. Завалко, Л. Я. Зорина), приобщения учащихся к самообразованию и самовоспитанию (В. П. Зинченко, Я. М. Зислин), формирования мотивации учения (А. В. Иванов, Г. И. Щукина), саморазвития и развития индивидуальности учителя (Е. П. Белозерцев, В. И. Загвязинский), диалогизации обучения (М. Е. Кузнецов). Эти и другие ученые актуализируют внимание к личности обучающегося, силам его саморазвития, внутренним источникам его познавательной активности.

Принцип *гуманизации профессионального образования* А. П. Беляева называет одним из «новых социально-педагогических принципов профессиональной педагогики, отражающих направленность развития системы профессионального образования на гуманные отношения в обществе как общечеловеческую ценность»<sup>1</sup>.

Е. М. Дорожкин определяет следующие принципы *гуманизации* процесса обучения: познание и усвоение обучающимися в педагогическом процессе истинно человеческого; познание учащимися себя как человека, своей биосоциопсихологической сущности; совпадение интересов отдельной личности с общечеловеческими интересами; недопустимость использования в педагогическом процессе средств, способных спровоцировать учащихся на антисоциальные проявления; предоставление обучающемуся в педагогическом процессе необходимого общественного пространства для наилучшего проявления своей индивидуальности; очеловечивание жизненно значимых обстоятельств в педагогическом процессе; определение качеств формирующейся личности, ее образованности и развития в зависимости от качества самого педагогического процесса<sup>2</sup>. Принцип гуманизации нашел проявление, прежде всего, в содержании образования, что выражается в усилении гуманитарной направленности всех дисциплин.

---

<sup>1</sup> Беляева А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 1997. С. 231.

<sup>2</sup> Дорожкин Е. М. Дополнительное профессиональное образование: социально-педагогическая теория и практика. М.: Академия, 2005. С.19–20.

*Гуманитаризация* содержания профессионального образования – это вычленение *гуманитарного знания*, отражающего внутренний мир человека и его деятельность в духовной сфере; *гуманитарные дисциплины* (право, философия, этика, эстетика, литература, психология и др.), которые способствуют формированию самосознания личности, участвующей в познании и преобразовании мира, восприятию прав человека, свобод личности, уважения ее достоинства и этнокультурных особенностей, овладению культурными ценностями и моралью, соответствующими строящемуся обществу, принципам бережного отношения к природе; оптимизации содержания гуманитарного образования<sup>1</sup>. Кроме того, данная тенденция проявляется в *прагматизации* (сближение содержания названных дисциплин с профилем подготовки, спецификой будущей профессиональной деятельности выпускника), *диверсификации* (расширение круга обязательных (профильных) и элективных (по выбору студента) гуманитарных дисциплин) и *интеграции* (организация преподавания и изучения междисциплинарных курсов).

Согласно Закону Российской Федерации «Об образовании», принцип гуманизации является одним из важнейших принципов государственной политики в области образования: приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, а также воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье.

***Повышение взаимообусловленности внутриинституциональной и общесоциальной практики, т. е. взаимообусловленности теории и практики.*** Под *теорией* мы понимаем наиболее развитую форму научного знания, дающую целостное отображение закономерных и существенных связей в определенной области действительности. Любая теория – это целостная развивающаяся система истинного знания, которая име-

---

<sup>1</sup> Белозерцев Е. П. и др. Педагогика профессионального образования: учеб. пос. для студ. высших пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2004. С. 31.

ет сложную структуру и выполняет ряд функций. В современной методологии науки выделяют следующие *основные элементы теории*: 1) исходные основания – фундаментальные понятия, принципы, законы управления, аксиомы и т. п.; 2) идеализированный объект – абстрактная модель существенных свойств и связей изучаемых предметов; 3) логика теории может быть формальная, нацеленная на прояснение структуры готового знания, и диалектическая, направленная на исследование взаимосвязей и развитие категорий, законов, принципов и других форм знания; 4) совокупность законов и утверждений, выведенных из основоположений данной теории в соответствии с принципами формальной и диалектической логики. Ключевой элемент теории – *закон*, поэтому ее можно рассматривать как систему законов, выражающих сущность изучаемого объекта во всей его целостности и конкретности<sup>1</sup>.

Основа развития теории – практика. *Практика*: 1) преобразовательная и созидательная деятельность людей, творчески осваивающих мир; 2) приемы, навыки какой-либо работы; 3) работа, занятия по специальности как основа опыта, умения; 4) одна из форм обучения – применение и закрепление обучающимися полученных в процессе обучения теоретических знаний на предприятиях, в учреждениях и т. п.<sup>2</sup>

Принцип связи теории с практикой опирается на следующие закономерности: качество обучения проверяется, подтверждается и направляется практикой; практика – критерий истины, источник познавательной деятельности и область приложения результатов обучения. Успешность связи обучения с жизнью, теории с практикой зависит от содержания образования, организации учебного процесса, применяемых форм и методов обучения; чем больше приобретаемые знания в своих «узловых моментах»

---

<sup>1</sup> Современная энциклопедия социальной работы / под ред. В. И. Жукова. М.: Изд-во РГСУ, 2008. С. 342.

<sup>2</sup> Тюмасева З. И., Богданов Е. Н., Щербак Н. П. Словарь-справочник современного общего образования: акмеол., валеол. и экон. тайны. СПб.: Питер, 2004. С. 291.

взаимодействуют с жизнью, применяются на практике, тем выше сознательность обучения и интерес к нему.

Положение о порядке проведения практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования было утверждено приказом Минобразования РФ № 11541 от 25 марта 2003 г.<sup>1</sup> Практика студентов, говорится в положении, является составной частью основной образовательной программы высшего профессионального образования. Цели и объемы практики определяются соответствующими государственными образовательными стандартами по направлению подготовки (специальностям) высшего профессионального образования.

Организация учебной и производственной практик на всех этапах обучения направлена на обеспечение *непрерывности* и *последовательности* овладения студентами профессиональной деятельностью, в соответствии с требованиями к уровню подготовки выпускника.

**Актуализация проблемы взаимодействия основных процессов профессионального образования: обучения, воспитания, развития.** Под *обучением* в современной науке и педагогической практике понимается активный целенаправленный процесс передачи (трансляции) обучающемуся социокультурного опыта предыдущих поколений (знаний, норм, обобщенных способов действий и т. д.) и организация освоения этого опыта, а также возможности и готовности применить этот опыт в различных ситуациях. *Обучение*, соответственно, предполагает в качестве своего условия процесс научения или учения как освоения этого опыта<sup>2</sup>.

*Воспитание* есть целенаправленное воздействие (в процессе обучения, параллельно с ним или вне его) на человека с целью формирования у него определенных (рассматриваемых

---

<sup>1</sup> Положение о порядке проведения практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования [Электронный ресурс]: Приказ МО РФ от 25.03.2003 г. № 11541. Режим доступа: [www.ed.gov.ru/prof-edu/vish/rub/457](http://www.ed.gov.ru/prof-edu/vish/rub/457).

<sup>2</sup> Никифоров О. В. Представления о ценности образования // RELGA. 2006. № 2. С. 42–44.

обществом в каждый данный исторический период его развития как социально значимых, позитивных) ценностных ориентаций, принципов поведения, систем оценок, отношения к себе, к другим людям, к труду, к обществу, к миру (А. Ф. Лазурский, В. Н. Мясисев). Воспитание рассматривается как *целостное воздействие всей образовательной среды*, хотя в аналитических и педагогических целях оно дифференцируется на нравственное, эстетическое, трудовое, физическое и др.<sup>1</sup>

*Единство и целостность* процесса воспитания является важнейшим фактором его эффективности. Необходимость целостного подхода в воспитании увеличивается *«по мере восхождения человека к индивидуальности»*. Проведем сравнительную характеристику понятий «личность» и «индивидуальность». Личность – это человек как носитель сознания, одна из двух систем человека (вторая – организм). Индивидуальность – неповторимое своеобразие отдельного человека, которое проявляется в особенностях его мышления, чувств, отношений, поведения. Индивидуальность человека проявляется не только в его личности, но и в его организме. Если *личность – это содержание и качества* человека, то *индивидуальность – это выражение формы, свойств и способов проявления этого содержания*<sup>2</sup>.

О. В. Никифоров выделяет *четыре типа взаимосвязи* процессов обучения и воспитания:

- воспитание *неотрывно от обучения*, входит в учебный процесс, который определяется в этом случае как воспитывающее обучение. *Воспитывающее обучение* – это вид обучения, в котором достигается органическая связь между упреждающим процессом обучения и формированием комплексных личностных качеств обучаемых<sup>3</sup> [382, с. 88];

---

<sup>1</sup> Никифоров О. В. Представления о ценности образования.

<sup>2</sup> Белухин Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики: курс лекций: в 2 ч. М.: МРДЭК, 1996–1997.

<sup>3</sup> Никифоров О. В. Представления о ценности образования // REGLA. 2006. № 2. С. 42–44.



- воспитание *осуществляется в образовательном процессе* определенной системы или учреждения *вне обучения*, параллельно ему (кружки, общественная работа, трудовое воспитание);
- воспитание осуществляется *вне образовательного процесса* (но в соответствии с его общими целями и ценностями) семьей, трудовым коллективом, группой, общностью;
- воспитание осуществляется и *другими учреждениями* (не образовательными), *общностями* (клубы, дискотеки, компании и т. д.).

Психологический смысл *единства* обучения и воспитания заключается в том, что на их основе обеспечивается необходимая направленность личности, характера, мировоззрения, моральных качеств студентов, развитие их интеллектуальных способностей, эстетических потребностей и вкусов, физических качеств<sup>1</sup>.

Рассмотрим соотношение педагогических понятий «формирование», «становление», «социализация», «воспитание», «развитие» с точки зрения их взаимосвязи. Если *социализация* – это процесс формирования личности в определенных социальных условиях, в ходе которого человек усваивает социальный опыт, то *воспитание* – это целенаправленный процесс формирования личности с помощью педагогических воздействий, в соответствии с определенным социально-педагогическим идеалом. Под *формированием* будем понимать процесс изменения личности в ходе взаимодействия ее с реальной действительностью, появления физических и социально-психологических новообразований в структуре личности.

И. П. Подласый рассматривает *формирование* как «процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов – экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т. д.». Формирование подразумевает «некую законченность человеческой

---

<sup>1</sup> Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: учеб. пособие. Мн.: Тесей, 2006. 416 с.

личности, достижение уровня зрелости, устойчивости»<sup>1</sup>. *Развитие* же связано с постоянными и непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему<sup>2</sup>.

Педагогическую ценность развития подчеркивает О. В. Никифоров, определяя его как «поступательно-прогрессивные, количественные и качественные, психосоматические и духовные изменения в организме человека, совершающиеся в результате естественного обмена веществ, а также его вовлеченности в поток жизнедеятельности, особенно в специально педагогически организованные виды социально-позитивной деятельности, общения и отношений»<sup>3</sup>. Различают следующие виды развития человека: физическое, физиологическое, психическое, социальное, духовное.

Вузовское воспитание и обучение должны оказывать на личность студента максимально *развивающее влияние*, т. е. в полной мере обеспечивать процесс его положительного изменения, приобретение качеств, опыта, нужных ему как будущему специалисту с высшим образованием.

*Становление* – это термин, обозначающий «достижение обучающимся такого *уровня развития*, когда он становится способным самостоятельно выстраивать свое поведение, осознавать свои поступки и производить относительно устойчивый *ценностный выбор* (рис. 2).

*Связь обучения и развития* – одна из центральных проблем профессионального образования. Взаимосвязь обучения и развития рассматривается с различных точек зрения: изменение содержания образования (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.); усовершенствование методов обучения (Л. В. Занков); изменение способов умственной деятельности (Д. Б. Богоявленский, Е. Н. Кабанова-Меллер, Н. А. Менчинская и др.) и т. д.

---

<sup>1</sup> Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС, 2004. С. 15.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Никифоров О. В. Представления о ценности образования.

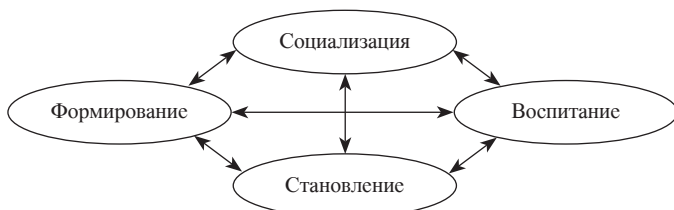


Рис. 2. Соотношение понятий «формирование», «становление», «социализация», «воспитание»

*Развитие* происходит в действии, которое, будучи разумным, осознанным, начинается с вопросов «для чего?», «с какой целью?», т. е. активизирует потребности в определенном содержании (*воспитание*), «что могу приобрести, каким содержанием овладеть, какую информацию усвоить?» (*обучение*). С другой стороны – развитие обеспечивается потребностью в действии, если мотивирована активность на приобретение нового содержания, если сформировано понимание, что для приобретения содержания (материального, интеллектуального, эмоционального) необходимо совершить действие<sup>1</sup>. «Несомненно, в студенческом возрасте имеются наибольшие возможности развития; именно в этом возрастном диапазоне расположены чувствительные периоды, которыми еще недостаточно воспользовались при обучении»<sup>2</sup>.

Единство и целостность воспитания, обучения и развития (рис. 3) на «молекулярном» уровне предполагает их равнозначность, что и обеспечивает гармонию педагогического процесса, его внутреннюю непротиворечивость, бесконфликтность<sup>3</sup>.

Высшие учебные заведения при организации учебно-воспитательного процесса опираются на следующие нормативно-правовые документы: 1) Письмо Минобразования РФ № 30-55-181/16 от 20 марта 2002 г. «О направлении Рекомендаций по органи-

<sup>1</sup> Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для студентов вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. С. 195.

<sup>2</sup> Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. С. 346.

<sup>3</sup> Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. С. 195.

зации внеучебной работы со студентами в образовательном учреждении высшего профессионального образования»; 2) Письмо Минобрнауки РФ № 06-197 от 22 февраля 2006 г. «О направлении Рекомендаций по организации воспитательного процесса в вузе». Настоящие рекомендации разработаны в целях реализации Приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации до 2010 года, где особое внимание уделяется усилению воспитательной составляющей образовательного процесса, повышению социального и культурного потенциала обучающихся, формированию у молодого поколения общечеловеческих ценностей.

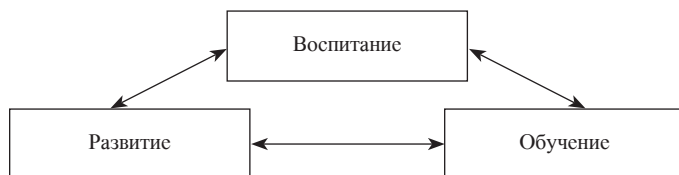


Рис. 3. Единство и целостность воспитания, обучения и развития

***Сопровождение реализации основной образовательной программы высшего профессионального образования программами и услугами дополнительного образования.*** В настоящее время в высшей профессиональной школе, наряду с основным образованием, активно развивается и система дополнительного образования. Основное и дополнительное образование *взаимосвязаны и обуславливают* развитие друг друга. Если под основным подразумевается нормативно регламентируемая, иерархически выстроенная система образования, в которой реализуются общепринятые и установленные методы, приемы и формы обучения, а результаты образования подлежат оцениванию, то под дополнительным (неформальным) образованием понимается «организованный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение и осуществляемый за пределами системы традиционного школьного и вузовского образования» (О. А. Осипенко).

А. М. Митина под основным понимает образование, «организованное и контролируемое в соответствии с интересами доминирующего общественного института, дополнительным к нему выступает образование, не отражающее эти интересы, противостоящее им или выходящее за их пределы». В качестве определяющего признака основного образования она выделяет функцию контроля и, соответственно, регламентации образовательного процесса<sup>1</sup>.

Сфера дополнительного образования обладает рядом преимуществ по сравнению с основным, подчеркивает О. А. Осипенко<sup>2</sup>. Это, прежде всего, большая свобода в отборе содержания, форм, методов и средств обучения; более высокий уровень мотивации обучения; возможность более эффективного использования метода личностно ориентированного обучения.

Вместе с тем, существует проблема, которая заключается в отсутствии между системами основного и дополнительного образования необходимой связи и преемственности. Эти системы различны по входящим в них педагогическим институтам и конкретным воспитательно-образовательным задачам, решаемым в них. Различное содержание образования, особенности форм педагогического процесса, разные уровни научно-методической квалификации педагогов – создают трудности для достижения их целостности. Аддитивная интеграция основного и дополнительного образования, либо простой перенос достижений одной системы в другую, не представляются эффективными в силу их специфичности<sup>3</sup>. В этой связи идея педагогически эффективной организации этих двух сфер в единую открытую образовательную систему представляется актуальной.

В Законе Российской Федерации «О дополнительном образовании», принятом Государственной Думой 12 июля 2001 года,

---

<sup>1</sup> Митина А. М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: концептуальное становление и развитие. М.: Наука, 2004. 304 с.

<sup>2</sup> Осипенко О. А. Модель интеграции... [Электронный ресурс] // Современное образование. 2006. № 5. Режим доступа: <http://port.kspu.ru/ivt/magazine/1/11.htm>.

<sup>3</sup> Там же.

*дополнительное образование* трактуется как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации *дополнительных образовательных программ*, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления *образовательно-информационной деятельности* за пределами основных образовательных программ – в интересах человека, общества, государства.

Дополнительные образовательные программы определяют содержание дополнительного образования и подразделяются на дополнительные *общеобразовательные* программы и дополнительные *профессиональные образовательные* программы.

*Дополнительные образовательные услуги* – деятельность, направленная на удовлетворение потребностей человека в приобретении им новых знаний и развитии индивидуальных способностей, при содействии педагогических работников, осуществляемая за пределами основных образовательных программ, являющихся профилирующими для образовательных учреждений и организаций, осуществляющих деятельность в области образования.

*Образовательно-информационная деятельность* – деятельность, направленная на оперативное удовлетворение потребностей человека в получении информации о достижениях в различных областях знаний, в том числе способствующая повышению его образовательного уровня.

Профессиональное дополнительное образование включает в себя *повышение квалификации* и *профессиональную переподготовку*:

- 1) *повышение квалификации* – обновление знаний и навыков лиц, имеющих профессиональное образование, в связи с повышением требований к уровню их квалификации и необходимостью освоения ими новых способов решения профессиональных задач;
- 2) *профессиональная переподготовка* – приобретение дополнительных знаний и навыков в соответствии с дополнительными профессиональными образовательными программами, предусматривающими изучение научных и учебных

дисциплин, разделов техники и новых технологий, необходимых для осуществления нового вида профессиональной деятельности и получения новой квалификации в пределах имеющегося у обучающихся профессионального образования.

Кроме того, выделяют:

- *стажировку* – закрепление на практике знаний и навыков, приобретенных в процессе получения профессионального дополнительного образования, приобретение профессиональных и организаторских качеств для выполнения профессиональных обязанностей;
- *дополнительную профессиональную подготовку* – совершенствование навыков лиц, получивших профессиональную подготовку.
- *самообразование* – форму освоения дополнительных образовательных программ при минимальной организации образовательного процесса или полном отсутствии руководства этим процессом со стороны педагогических работников.

В. А. Сластенин выделяет следующие существенные *особенности дополнительного профессионального образования*: направленность на удовлетворение социальной потребности в непрерывном развитии кадрового потенциала; взаимосвязь (курсового обучения и самообразования; обучения с жизненным и профессиональным опытом обучающихся); междисциплинарный характер содержания обучения; построение обучения на основе изучения и учета профессиональных потребностей и познавательных интересов специалистов, их должностных функций, служебного статуса (совокупности прав и обязанностей) и профессионально значимых качеств личности<sup>1</sup>.

*Главные задачи* дополнительного профессионального образования: удовлетворение потребностей специалистов в получении знаний о новейших достижениях в соответствующих отраслях

---

<sup>1</sup> Белозерцев Е. П. и др. Педагогика профессионального образования: учеб. пос. для студ. высших пед. учеб. заведений.

науки и техники, передовом отечественном и зарубежном опыте; организация и проведение повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов; организация и проведение научных исследований, научно-технических и опытно-экспериментальных работ, консультационная деятельность; научная экспертиза программ, проектов, рекомендаций, групп документов и материалов. Эти задачи напрямую выходят на идею *целостного саморазвития личности профессионала*, ее творческой самореализации, удовлетворение личностных интересов и потребностей обучающихся как субъектов культуры, исторического процесса, жизненного опыта, жизнестворчества<sup>1</sup>.

В настоящее время происходит постепенное осознание целей и возможностей дополнительного образования. Оно превращается в целостную систему, которая предполагает *единство целей всех звеньев*, их самодостаточность для достижения общей цели образования, возможности прогнозирования и предвидения.

Основные нормативно-правовые документы, регулирующие реализацию дополнительного профессионального образования, следующие:

- постановление Правительства Российской Федерации № 610 от 26 июня 1995 г. «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов»;
- приказ «Об утверждении Типового положения о структурных подразделениях подведомственных высших учебных заведений, осуществляющих дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации) преподавателей высших и средних специальных учебных заведений» № 2 от 10 марта 1996 г.;
- Требования к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ, утвержденные приказом Минобразования России № 1221 от 18 июня 1997 г.;

---

<sup>1</sup> Белозерцев Е. П. и др. Педагогика профессионального образования: учеб. пос. для студ. высших пед. учеб. заведений. С. 285.



– Положение о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов, утвержденное Приказом Минобрнауки России № 2571 от 6 сентября 2000 г.

***Сохранение традиционности профессионального образования при неуклонном стремлении к инновационным и реформационным изменениям на различных уровнях.*** Процесс модернизации, как явление комплексное, охватывает сегодня все сферы жизнедеятельности человека – экономическую, социальную, политико-правовую, культурную и др. Глобальные перемены требуют не только обновления материальной и технологической базы, но и трансформации всей системы общественных институтов, изменения ценностных ориентаций, прежде всего – повышения инновационной культуры и развития инновационного мышления. В настоящее время инновационная деятельность провозглашена в качестве приоритетного направления государственной экономической политики. В этих условиях на высшие учебные заведения возлагается задача по интенсификации инновационной деятельности.

*Новация* определяется как внесение изменений в элементы какого-либо объекта, процесса, деятельности, не меняющие их структуру, содержание, функции в целом, *инновация* – как новация, обладающая общими признаками: 1) новшество, имеющее прогрессивный характер; 2) новшество, меняющее структуру, содержание, технологию объекта, процесса, деятельности; 3) новшество, подлежащее внедрению; при этом *реформа* – это инновация, проводимая органами государственной власти, а *модернизация* – это новация, проводимая органами государственной власти<sup>1</sup>. *Инновационная деятельность* – это организованный, целесообразный процесс внедрения инноваций<sup>2</sup>.

Е. Е. Кучко вводит понятие *инновационный процесс* как процесс создания, распространения и использования новшества (т. е. совокупности новых идей и предложений, которые потен-

---

<sup>1</sup> Мазурчук Н. И. Инновационные образовательные теории и технологии УрГПУ. Екатеринбург: УрГПУ, 2008. С. 7.

<sup>2</sup> Там же.

циально могут быть осуществлены и, при условии масштабности их использования и эффективности результатов, могут стать основой любого нововведения). Это преобразование новых видов и способов человеческой жизнедеятельности (нововведений) в социально-культурные нормы и образцы, обеспечивающие их институционное оформление, интеграцию и закрепление в культуре общества<sup>1</sup>.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года в качестве приоритетного направления образовательной политики выступает поддержка инновационной деятельности образовательных учреждений<sup>2</sup>. Из Постановления Правительства Российской Федерации «О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы» следует, что *образовательные инновации* – это «создание и внедрение инновационных образовательных программ, которые представляют собой новые, качественно усовершенствованные технологии, методы и формы обучения»<sup>3</sup>.

*Педагогические инновации* – это нововведение в области педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом<sup>4</sup>. *Критериями* педагогических инноваций являются: новизна, оптимальность, результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Кучко Е. Е. Инновационный процесс // Социология: энциклопедия / Сост. А. А. Грицанов и др. Мн., 2003. С. 367–368.

<sup>2</sup> Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: ЦГЛ, АПК и ПРО, 2004. 24 с.

<sup>3</sup> О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы: Постановление Правительства РФ от 14.02.2006 г. № 89 // Вестник образования России. 2006. № 6. С. 7–9.

<sup>4</sup> Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Под ред. В. Д. Симоненко. М.: Вентана-Граф, 2005. С. 69.

<sup>5</sup> Сластенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. С. 547–548.

Кроме обозначенных выше нормативно-правовых актов, регулирующих педагогическую деятельность в логике инновационных тенденций, важно отметить следующее: 1) основные направления политики Российской Федерации в области развития инновационной системы на период до 2010 года, утвержденные Правительством Российской Федерации № 2473п-П7 от 5 августа 2005 г.; 2) Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденную распоряжением Правительства Российской Федерации № 1662-р от 17 ноября 2008 г. Последняя предусматривает обновление структуры сети образовательных учреждений в соответствии с задачами инновационного развития, обеспечение компетентностного подхода, взаимосвязь академических знаний и практических умений.

Модернизация образования предполагает существенное обновление образовательной деятельности, для которой необходимой является *интеграция и дифференциация традиционных и инновационных образовательных процессов* в организационном, методическом и прикладном аспектах, так как именно традиционной системе образования свойственны гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, прогностичность, преемственность и целостность, т. е. качества, которые гарантируют уверенность, надежность и стабильность образования.

***Стандартизация содержания и результатов профессионального образования.*** Наиболее распространенной оценкой качества образования является его соответствие принятым образовательным стандартам. Именно стандарт выступает средством обеспечения, стабилизации и развития качества образовательных услуг. Международная организация по стандартам предлагает следующее определение *стандартизации*: это установление и применение правил с целью упорядочения деятельности в определенной области, на пользу и при участии всех заинтересованных сторон.

*Общей целью стандартизации* является защита интересов потребителей и государства в вопросах качества продукции, процессов и услуг. Стандартизация образования вызвана необ-

ходимостью создания в России *единого образовательного пространства*, что обеспечивает равный уровень образования для всех выпускников образовательных учреждений. Кроме того, образовательные стандарты являются основой для объективной оценки деятельности образовательных учреждений, реализующих образовательные программы.

Стандартизация как наука и как вид деятельности базируется на определенных исходных положениях – *принципах*. Принципы стандартизации отражают основные закономерности процесса разработки стандартов, обосновывают ее необходимость в управлении всеми сферами жизнедеятельности, определяют условия эффективной реализации и тенденции развития.

Выделяют следующие *важнейшие принципы стандартизации*, справедливые и для системы образования: добровольное применение стандартов и обеспечение условий для их единообразного применения; применение международного стандарта как основы разработки национального стандарта; сбалансированность интересов сторон, разрабатывающих, изготавливающих, предоставляющих и потребляющих продукцию (услугу); системность стандартизации; динамичность и опережающее развитие стандарта; недопустимость создания препятствий производству и обращению продукции, выполнению работ и оказанию услуг в большей степени, чем это минимально необходимо для выполнения целей стандартизации; эффективность стандартизации; принцип гармонизации; четкость формулировок положений стандарта; комплексность стандартизации взаимосвязанных объектов; объективность проверки требований; обеспечение условий для единообразного применения стандартов. Для достижения социальных и технико-экономических целей, стандартизация выполняет определенные *функции*: упорядочения – преодоления неразумного многообразия объектов; охранную (социальную); ресурсосберегающую; коммуникативную; цивилизующую; информационную; функцию нормотворчества.

Понятие «стандартизация» по отношению к образованию понимается как деятельность по нахождению решения в повторя-

ющихся, типичных задачах воспитания и обучения, управления образованием и педагогической наукой, направленная на достижение оптимальной степени упорядочения в науке и практике. Речь идет о разработке и внедрении правил, норм, совместного договора по упорядочению всей педагогической практики. Именно поэтому стандартизация в образовании не может быть инструментом жесткой регламентации в организации и развитии системы. Стандартизация – это также средство стимулирования ее к саморазвитию и совершенствованию.

*Стандарт* – это образец, эталон, модель, принимаемые за исходные для сопоставления с ними других подобных объектов; это выражение общих требований к их структуре, качеству, свойствам и пр. *Образовательные стандарты* – это комплексные, поддающиеся измерению характеристики, определяющие способность личности к разнообразной деятельности в современном мире.

Основное предназначение государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования – это обеспечение качества высшего и послевузовского образования, профессионального образования. Качество высшего образования – это сбалансированное соответствие всех сторон высшего образования определенным целям, потребностям, требованиям, нормам и стандартам<sup>1</sup>.

Важную роль играет *качество образовательных процессов* (научная и учебная деятельность, управление, образовательные технологии и т. д.), непосредственно реализующих (обеспечивающих) подготовку специалистов. И, наконец, еще одним элементом качества образования является *качество результатов* деятельности вуза (текущие и итоговые результаты обучения студентов, характеристики карьерного роста выпускников и т. д.)<sup>2</sup>. Взаимосвязь всех аспектов качества высшего образования представлена на рис. 4.

---

<sup>1</sup> Никитина Н. Ш., Щеглов П. Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.umj.ru/index.php/pub/inside/334](http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/334).

<sup>2</sup> Там же.

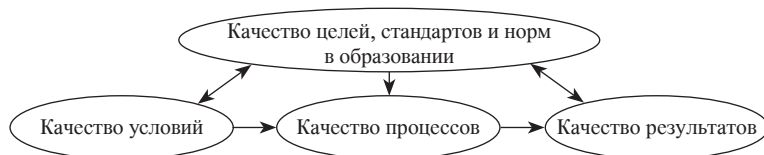


Рис. 4. Качество высшего образования

В настоящее время в области стандартизации профессионального высшего образования имеется пакет нормативных документов, отражающий новый уровень его развития и не имеющий аналогов в мировой практике. В данный пакет входят:

- Федеральный закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996);
- Закон Российской Федерации «О стандартизации» № 5154-1 от 10 июня 1993 г. (в ред. федер. Законов № 211-ФЗ от 27 декабря 1995 г., № 196-ФЗ от 30 декабря 2001 г., № 87-ФЗ от 10 июля 2002 г., № 116-ФЗ от 25 июля 2002 г.);
- приказ Минобразования РФ № 1010 от 6 апреля 2000 г. «Об утверждении указателей соответствия между Перечнем направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования и Классификатором направлений и специальностей высшего профессионального образования и их использовании в период перехода на новые государственные стандарты»;
- приказ Минобразования РФ № 1136 от 9 марта 2004 г. «О введении в действие государственных требований к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для получения дополнительных квалификаций» и др.

**Обеспечение конвенции интересов и ценностей всех потребителей и поставщиков профессиональных образовательных услуг.** Стратегические цели развития образования могут быть достигнуты только тогда, когда активными субъектами образовательной политики станут все заинтересованные стороны (социальные партнеры): институты государственной власти; органы местного самоуправления; работодатели; научные, культур-

ные и общественные организации; семья и родительская ответственность; студенческая молодежь.

*Заинтересованная сторона* – согласно стандартам ИСО 9000 – это лицо или группа, заинтересованные в деятельности и успехе организации. Заинтересованные стороны включают *поставщиков* и *потребителей*. *Поставщики* – это организация или лицо, предоставляющие продукцию, а *потребители* – получающие продукцию; в свою очередь, *продукция* – это результат процесса. Выделяют четыре категории продукции: услуги, программные средства, технические средства, перерабатываемые материалы; естественно, что продукцией вузов являются *образовательные услуги*. Услуга является результатом как минимум одного действия, обязательно осуществленного при взаимодействии поставщиков и потребителей; она, как правило, нематериальна.

*Социальное партнерство* – это особый тип *добровольного взаимодействия* образовательных учреждений с институтами рынка труда, федеральными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленного на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса. Это необходимое условие формирования заказа на подготовку кадров.

Все перечисленные выше стороны (личность, работодатель, вузы, общество и государство) заинтересованы в качестве высшего образования, но конечные цели у них разные, хотя и взаимосвязаны. Единство целей достигается при высоком качестве непрерывного профессионального образования, которое должно быть очевидным для абитуриентов, академического сообщества, государства, общества и работодателей. Проанализировав все требования, предъявляемые заинтересованными сторонами к высшему образованию, Н. Ш. Никитина и П. Е. Щеглов<sup>1</sup> выделяют следующие составные части качества подготовки специалистов, необходимые для всех заинтересованных сторон: хорошая теоретическая база (совокупность теоретических знаний

---

<sup>1</sup> Никитина Н. Ш. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов.

в определенной области, необходимых для применения выпускниками в профессиональной деятельности); практические навыки, умения, опыт (умение решать практические задачи, используя теоретическую базу); научный потенциал (способность решать научно-практические задачи); личностно-психологические характеристики, необходимые для профессиональной деятельности (интеллект, критическое мышление, аналитические способности, организаторские способности, ответственность, инициативность, коммуникабельность, исполнительность и т. п.); уровень воспитания (воспитанность, адекватное поведение в обществе); общекультурный уровень, образованность (всесторонняя развитость, кругозор и т. д.).

Основные положения регулирования взаимоотношений между заинтересованными сторонами изложены в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года, Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы и других нормативных актах.

***Увеличение удельного веса самообразования и самовоспитания в системе профессиональной подготовки специалистов.*** Активизация стремления студента к самовоспитанию и самообразованию – неотъемлемая часть подготовки будущих специалистов в вузе. Самообразование личности носит целевой, осознанный характер, основывается на тщательном планировании деятельности человека, его жизненных планах, четких постановках задач перед самим собой.

***Цель самообразования*** И. Н. Кузнецов определяет как «предвосхищаемый личностью уровень знаний, умений и навыков в определенной области, а также успехи в деятельности, которые для личности являются желательными и определяют направление и содержание деятельности, нацеленной на решение поставленных задач и достижение намеченных жизненных планов. Наметив цель самообразования, личность выбирает средства для ее осуществления»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Энциклопедия студента / Сост. И. Н. Кузнецов. Мн.: Кн. Дом, 2004. С. 357.



Е. С. Рапацевич вводит такое понятие как *готовность к самообразованию*, под которым понимает *интегральное* качество личности, которое характеризуется наличием стремления постоянно расширять диапазон восприятия жизни, с целью более глубокого ее понимания, и способности к систематической учебной деятельности (умения свободно ориентироваться в различных источниках информации, критически анализировать их и самостоятельно находить ответы на все актуальные вопросы жизни)<sup>1</sup>.

Необходимость усиленного внимания к вопросам самообразования при подготовке специалистов в системе высшего профессионального образования П. И. Пидкасистый связывает, во-первых, с высокой скоростью распространения научно-технической информации и темпами практического воплощения научно-технических достижений; во-вторых, с перспективами роста числа безработных и новыми требованиями к трудоустройству в условиях перехода страны к рынку, т. е. – конкурентоспособностью в рыночных условиях, которые требуют от будущего специалиста способности и готовности решать новые задачи, внедрять и осваивать новую технику (технология), профессиональной мобильности<sup>2</sup>.

Б. Н. Гамидуллаев выделяет два вида самообразования, в зависимости от его формы и самостоятельности – системное и автономное. *Системное самообразование* побуждается и направляется учебным заведением. Обучающиеся лишь выполняют данное задание или углубляют то, что преподнесено на занятиях<sup>3</sup>. Под *автономным самообразованием* понимается такое, когда самосовершенствование, самообучение побуждается потребностями или интересами самой личности и основано на самоорганизации и самоуправлении.

---

<sup>1</sup> Педагогика: большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. Мн.: Соврем. слово, 2005. С. 101.

<sup>2</sup> Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Пед. общ-во России, 2005. С. 41.

<sup>3</sup> Гамидуллаев Б. Н. Самоуправление: потенциал личности. Ростов н/Д: Феникс, 2006. С. 49.

В самообразовании сочетаются самообучение и самовоспитание, а логика этого процесса такова: от социальных требований к личности, через самопознание, планирование работы над собой, реализацию программы, самоконтроль и самокоррекцию, вновь через самопознание, и вновь – к социальным требованиям к личности (рис. 5).

В Письме Минобразования РФ № 14-55-996 ИН/15 от 27 ноября 2002 г. об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений сказано, что решение задач профессиональной подготовки невозможно без повышения роли самостоятельной работы студентов.

Значительное внимание вопросам самообразования, самовоспитания, самостоятельности уделено в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года и в Конституции Российской Федерации.

***Повышение роли субъективации личности обучающегося, т. е. детерминация познавательной деятельности студента обучающей деятельностью преподавателя и – обусловленность деятельности преподавателя действиями, отношением, состоянием студента.***

Есть все основания утверждать, что *субъектная проблематика* занимает сегодня одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях наук о человеке и становится приоритетным направлением в изучении психолого-педагогических механизмов личностно-профессионального развития специалистов.

Человек в процессе личностного становления постепенно обретает *самостоятельность* как способность к автономному существованию и *социальную активность* как способность создавать и поддерживать свои отношения со средой. Признать эти качества за личностью, создать условия для их формирования и проявления означает для педагога *объективирование* процессов воспитания и обучения. Вне этих условий интегральная индивидуальность просто не складывается (В. С. Безрукова).

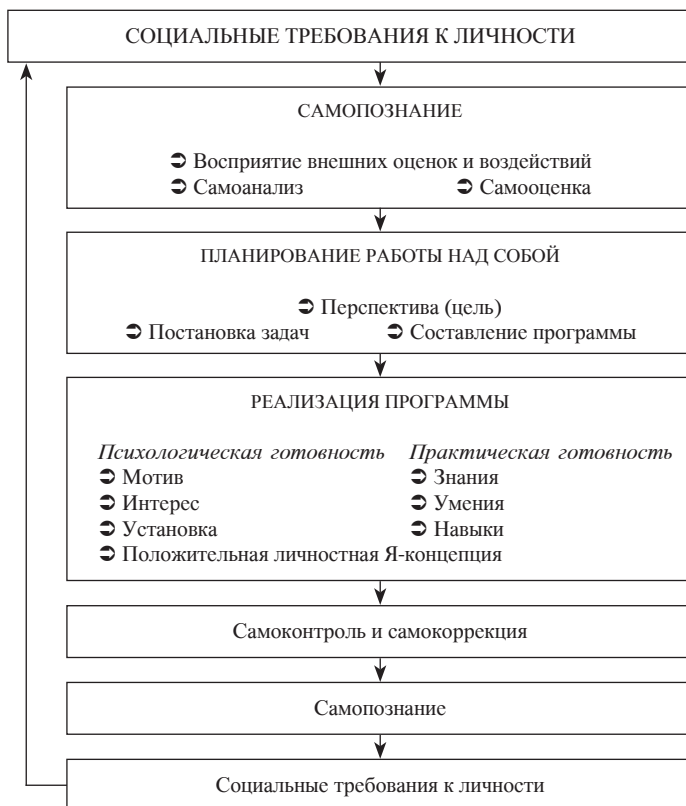


Рис. 5. Этапы процесса самообразования

*Субъективация личности* – это «состояние личности, при котором она чувствует себя полноправным субъектом учебной деятельности»<sup>1</sup> [20, с. 33]. Происходит не только детерминация действий обучающихся под воздействием преподавателя, но и обратный процесс: деятельность преподавателя детерминируется действиями, отношением, развитием обучающихся, их состоянием.

<sup>1</sup> Бараковская Н. И. Об интеграции понятия «субъективация» // Прикладные проблемы педагогической интеграции: тезисы докл. – Екатеринбург: Свердл. инженер.-пед. ин-т, 1992. С. 33-34.

*Субъективация личности* – это *интегральное* образование. Осознать себя личностью можно только через активное поведение. Чтобы это качество проявилось, необходимы, прежде всего, освоение обучающимся рефлексии своего поведения, умение отвечать за себя и результаты своей деятельности, умение самопланирования как основополагающие свойствообразующие качества<sup>1</sup>.

Понятие *субъекта* и *личности* не совпадают. Это отмечает Б. Г. Ананьев, указывая, что совпадение личности и субъекта относительно даже при максимальном сближении их свойств, так как субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, а личность – совокупностью общественных отношений.

По Б. Г. Ананьеву и А. Н. Леонтьеву, *субъект деятельности* – это совокупность индивидуальных и личностных свойств. При этом, если субъект осуществляет деятельность как проявление собственного имманентного свойства, то в структуре субъекта превалируют индивидные свойства. Если же субъект включен в деятельность как способ существования действительности, то в его структуре начинают доминировать личностные свойства.

С точки зрения В. А. Сластенина, теоретическая модель формирования личности специалиста как субъекта может быть продуктивно выстроена на основе принципов *синергетического* мировоззрения, поскольку они образуют собой методологию изучения личности в любых сферах жизнедеятельности. Такой подход позволяет не просто *переориентировать* образовательную стратегию *на личность обучающегося, провозглашая его равенство*, но и дает возможность увидеть и реально учесть как неоднolineйность, незапрограммированность развития личности в педагогическом процессе, так и неоднозначность самих педагогических воздействий<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург: [б. и.], 1994. 152 с.

<sup>2</sup> Сластенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // В кн.: Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. И. А. Зимней. М., 2004. С. 157.

Синергетика позволяет методологически усилить модель формирования личности студента как субъекта, придав законченный вид следующим важным *принципам* ее функционирования: центр учебно-воспитательного процесса – личность учащегося; учащийся – *субъект* образования и воспитания, способный влиять на указанные процессы, занимая в них *активно-творческую позицию*; отказ от заранее заданной парадигмы обучения и воспитания, от манипулятивной педагогики, исходящей из механистического видения мира: свобода *самовыражения* и *самореализации личности* в образовательной среде, смещение акцента с накопления знаний, умений, навыков (ЗУНов) на поиск индивидуальной стратегии *самоопределения* учащегося в жизни, на выработку психологических качеств, необходимых для ее реализации; пересмотр традиционных подходов к содержанию, формам и методам учебно-воспитательной деятельности; актуализация принципов *активности, диалогичности, самостоятельности, инициативы, творчества* и обучения: учащийся и учащий – открытые, саморегулирующиеся системы, стремящиеся к развитию *субъектности* и *субъективности, взаимодействующие* и *взаимообогатяющие* друг друга в совместном процессе индивидуального самостроительства; свобода выбора стратегии индивидуального жизненного пути, а значит, выбора образовательных программ, курсов, глубины их содержания и самого преподавателя<sup>1</sup>.

Актуальность становления и развития субъектности будущего профессионала просматривается в нескольких плоскостях. Во-первых, в *плоскости саморазвития*: субъектность обеспечивает основу развития личности, индивидуальности, универсности человека; без нее сам процесс саморазвития утрачивает целостность, комплексность, стержневую сущность. Во-вторых, в *плоскости воспитательно-образовательного процесса*: субъектные характеристики студента обеспечивают активность, избирательность, творческий подход, а, следовательно, успеш-

---

<sup>1</sup> Сластенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // В кн.: Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. И. А. Зимней. С. 157.

ность в овладении профессией и превращают учебный процесс в сотворчество двух субъектов – преподавателя и студента. В-третьих, в плоскости профессионально-педагогической деятельности, субъектность преподавателя служит детонатором, пусковым механизмом включения субъектности обучающихся, а значит, формирование их личностного, индивидуального, неповторимого начала в жизнедеятельности и житнетворчестве<sup>1</sup>.

Обобщая сказанное, В. А. Сластенин выделяет следующие субъектные функции образования: развитие сущностных сил и способностей человека, позволяющих ему выбирать оптимальные стратегии жизненного пути; воспитание инициативы и ответственности в природной и социальной сферах; обеспечение возможностей для личностно-профессионального роста, самоопределения, самореализации; овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы; создание условий для самостроительства, саморазвития, творческого подхода, индивидуализации человека, развития его духовных потенций.

Анализ основных тенденций в развитии современного непрерывного профессионального образования показывает, что каждая из них актуализирует идею *интеграции*. Она проявляется в понимании целей и задач профессионального образования, представлениях о непрерывности образования, целостности системы профобразования и формирующейся личности специалиста, в утверждении единства педагогических процессов обучения, воспитания и развития личности, в требовании единства и преемственности образовательных программ, стандартизации, органическом сочетании процессов институцированного образования и самообразования. Одновременно наблюдается тенденция к *дифференциации* в непрерывном профессиональном образовании, что находит отражение в представлении о полифункциональности образования, акцентировании вопросов самообразова-

---

<sup>1</sup> Сластенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // В кн.: Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. И. А. Зимней. С. 158.

ния, самообучения и самовоспитания, признании субъектности обучаемых, в многообразии образовательных программ и задач образования, разнообразии позиций его субъектов, в понятии инновационности, относящемся к множеству педагогических объектов.

Анализ ведущих тенденций в развитии непрерывного образования позволяет констатировать наличие явлений интеграции и дифференциации, их очевидную востребованность в процессе подготовки специалистов, что будет учитываться в дальнейшем при разработке концепции интегративно-дифференцированного непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы.

Далее рассмотрим направления социального образования, особенности профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в непрерывном профессиональном образовании.

## § 2. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В России в 90-е годы XX века институционализация социальной работы потребовала решения следующих основных задач: 1) развития соответствующей отрасли научного знания; 2) формирования на рынке труда сферы профессиональной деятельности специалистов по социальной работе; 3) создания системы непрерывного социально-профессионального образования. Решение первой задачи связано с активным развитием в отечественной науке новой отрасли знания – социального знания, которое имеет глубокие исторические и социокультурные корни. Решение второй задачи связано со становлением и развитием разветвленной инфраструктуры учреждений социальной защиты и социального обеспечения населения; регламентированием видов социально-профессиональной деятельности по оказанию квалифицированной помощи гражданам, нуждающимся в комплексной социально-реабилитационной, социально-психологической, правовой, материальной поддержке; обоснованием системы профессиональных компетенций и утверждением квалификационных характеристик специалистов по социальной работе, созданием и укреплением позитивного статуса данного работника в обществе. Третья задача потребовала создания системы непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы.

Одним из системообразующих факторов развития современной цивилизации стало появление и стремительное накопление социального знания. *Социальное знание* можно определить как сложный комплекс научных сведений об обществе и человеке; проверенный практикой результат постижения действительности в спектре осознания ее социальных проблем. Экология человека, социальная антропология, социальная педагогика, социальная психология, социолингвистика, социальная работа, социальная



информатика, социальная экология, социальный менеджмент – далеко не полный перечень новых областей знания, который свидетельствует о становлении на базе естественно-научных и гуманитарных дисциплин новой совокупности знаний – *социальной науки*.

Социальная наука ориентируется на изучение комплексных явлений и процессов, непосредственно связанных с человеком и его деятельностью.

В. И. Жуков выделяет три особенности, характерные для развития современного социального знания:

- во-первых, оно освобождается от апологетики, догматизма, политической ангажированности, имеет возможность реализовать свой потенциал в измерениях, адекватных социальной практике;
- во-вторых, отечественная социальная мысль, расставшаяся с постулатами отживших доктрин, оказалась в теоретико-методологическом вакууме, имеет ограниченную интеллектуальную базу и не способна эффективно влиять на выбор вектора социального развития, на определение модели социального прогресса;
- в-третьих, в кризисном социуме, когда экономические и социально-политические противоречия, не имея тенденции к разрешению, разлагают гуманистические формы бытия, формируют ситуацию, близкую к катастрофе, *социальные науки и образование* становятся единственным способом сохранения социокультурного потенциала нации, поскольку ничто иное уже не выполняет защитные функции по отношению к человеку и его духовному миру.

Взятые в совокупности социальные и социально-гуманитарные науки составляют *теоретический и гносеологический фундамент социального образования*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Жуков В. И. Россия в глобальном мире: философия и социология преобразований: в 3 т. Т. 3: Философия и социология образования и культуры. М.: Изд-во РГСУ, 2007. 614 с.

Под *социальным образованием* будем понимать системный процесс накопления, хранения, распространения и передачи знаний, получаемых на основе развития фундаментальных и прикладных социальных наук, а также на базе социального опыта, накапливаемого цивилизацией в процессе обучения и воспитания людей.

В узком смысле слова речь идет о подготовке специалистов и переподготовке кадров для социального управления общественным развитием страны, для учреждений социально-трудовой и социально-культурной сферы и органов управления ими<sup>1</sup>.

В. И. Жуков акцентировал внимание на том факте, что система социального образования включает в себя подготовку специалистов, способных глубоко понимать социальные аспекты взаимодействия общества и человека в каждой из сфер жизнедеятельности, профессионально решать конкретные задачи анализа социальных процессов и решения социальных проблем<sup>2</sup>.

Л. Г. Гуслякова предлагает иную классификацию социального образования, которая, с ее точки зрения, может быть представлена в виде:

- формального образования, завершающегося выдачей общепризнанного диплома (свидетельства, сертификата и т. д.). К этому виду относятся как получение профессионального образования различного профиля в разных учебных заведениях, так и специальное образование в области социальных наук (например, социальный педагог, специалист по социальной работе, социолог и т. д.);
- неформального образования, обычно не сопровождающегося выдачей документа, происходящего в образовательных учреждениях или в общественных организациях, клубах, кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером;

---

<sup>1</sup> Жуков В. И. Университетское образование: история, социология, политика. М.: Академ. Проект, 2003. 384 с.

<sup>2</sup> Там же.

- информального образования, представляющего индивидуальную познавательную деятельность, сопровождающую повседневную жизнь человека и не обязательно носящую целенаправленный характер<sup>1</sup>.

Е. И. Холостова предлагает рассматривать социальное образование как:

- подготовку и переподготовку специалистов в области социальных наук;
- обучение специалистов различного профиля социальным наукам, их социальное воспитание;
- подготовку и переподготовку специалистов для учреждений социальной сферы и управления;
- социальное просвещение, воспитание широких масс населения, формирование у них умения взаимодействовать в социуме в рамках определенного социально-исторического пространства-времени;
- формирование, воспроизводство определенного менталитета, систем социокультурных принципов смысложизненных ориентаций, социальных идеалов, составляющих фундамент социальной культуры, общественного интеллекта, образа жизни народа того или иного государства, нации, человеческой общности<sup>2</sup>.

В узком смысле социальное образование иногда сводят или к социологическому (нередко к обществоведческому), или к подготовке кадров для учреждений социальной сферы. В широком смысле оно трактуется как овладение основами социальной культуры, умение жить в обществе.

С. И. Григорьев существенное расширение содержания и объема понятия «социальное образование» в современном российском обществе связывает: 1) с введением новых специальностей и развертыванием подготовки кадров по нетрадиционным специ-

---

<sup>1</sup> Социальные науки и социальное образование / Отв. ред. Г. И. Осадчая. М.: МГСУ, 2004. С. 31.

<sup>2</sup> Теория социальной работы: учеб. для студ. вузов / Под ред. Е. И. Холостовой. М.: Юристъ, 2001. 334 с.

ализациям, ориентированным на социальную сферу, управление и воспроизводство специалистов в области социальных наук; 2) со значительным обогащением программ социального образования за счет привлечения литературы, представляющей различные парадигмы социального мышления; 3) с активным освоением зарубежного и отечественного дореволюционного опыта решения социальных проблем; 4) с растущей сложностью, многообразием социокультурного развития, его темпов, возникновением новой социальной культуры, требующей нетрадиционных форм и содержания социального образования<sup>1</sup>.

Ряд ученых в рамках социального образования выделяют общее социальное образование, которое имеет многоаспектную значимость и множественность проявлений:

- общее социальное образование представляет собой, прежде всего, компонент общего образования, цель которого – целенаправленное воздействие на социальное развитие ребенка, практическое усвоение им социальных ролей, норм и ценностей, *подготовка к самостоятельному социальному функционированию*;
- для тех, кто в дальнейшем выберет социальную профессию, общее социальное образование обеспечивает *знаниевую основу для освоения профессиональных образовательных программ социального профиля*, а также для осознанного выбора профессии. Для этого социальная составляющая общего образования должна не только обеспечивать освоение практических основ социального функционирования, но и давать представление о профессиональной социальной сфере, т. е. выполнять профориентационную функцию. Более углубленная подготовка к выбору и освоению социальных профессий ведется в рамках профильных классов – *допрофессионального социального образования*, которое включает элементы общего и профессионального образования;

---

<sup>1</sup> Григорьев С. И. Социальное образование и трудности гуманизации подготовки специалистов // Гуманизация образования – императив XXI века / науч. ред. И. А. Зимняя. Набережные Челны, 1996. Вып. 2. С. 45–52.

- общее социальное образование входит, как компонент содержания профессионального образования, в блок общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин всех специальностей и направлений. В этом смысле социальное образование выступает как *одно из средств гуманизации и гуманитаризации профессионального образования, повышения социальной культуры всех специалистов*;
- *именно общее социальное образование* во всех своих проявлениях направлено на «усвоение человеком социального опыта общества, социальной группы, необходимого ему для самореализации как гражданина, члена семьи, специалиста... в обществе, в социальной среде его жизнедеятельности»<sup>1</sup>.

Социальное образование в своей реализации опирается на следующие *принципы*:

- гуманизм как константа социального образования;
- непрерывность образовательного процесса от дошкольного периода до окончания активной социальной жизни человека;
- постепенность и последовательность социального образования, его *целостность* и *всеобщность*;
- личностно-деятельностный подход к содержанию и организации образовательного процесса;
- единство государственных, общественных, профессиональных и индивидуальных ценностей;
- выработка у каждого специалиста ответственного отношения к судьбе Родины, ее истории и культуре;
- уважение прав и человеческого достоинства всех и каждого, независимо от пола, национально-этнической принадлежности, конфессионально-религиозного направления, политических пристрастий, социального положения;
- стремление к активной деятельности по обеспечению социально-экономического, духовно-личностного, научного

---

<sup>1</sup> Мардахасев Л. В. Содержательно-дидактическая модель высшего социального образования педагогической ориентации // Социальная работа: теория, технология, образование. М.: МГСУ, 1997. Вып. 1. С. 34.

и культурного процветания каждого члена общества – как условия процветания всего общества. Особенное значение приобретает воспитание чувства социальной справедливости в гармонии с социальной свободой и социальным равенством.

Эти принципы невозможно реализовать без государственной поддержки, активизации научно-педагогических работников, творческого осмысления и использования накопленного опыта<sup>1</sup>.

Социальное образование выполняет четыре *функции*; три из них – профессиональная, духовно-нравственная и культурная – рассчитаны на человека, четвертая (гуманитарная) – на гуманизацию всего общества. В. И. Жуков подчеркивает, что «в системе социального образования субъектом обучения становится не рассудок человека, а он сам с его интеллектуальным, духовным, нравственным и культурным потенциалом»<sup>2</sup>. Субъект социального образования предстает как человек, воспринимающий, интерпретирующий, подвергающий сомнению, познающий смысл постулатов, догм, определений, версий и доктрин, и таким образом получающий знания.

Важное место в системе социального образования принадлежит профессиональной подготовке специалистов социальной сферы.

*Социальная сфера* – это исключительно важная область жизнедеятельности общества, в которой реализуется социальная политика государства путем распределения материальных и духовных благ, обеспечения прогресса всех сторон общественной жизни, улучшения качества жизни человека. Она охватывает систему социальных, социально-экономических, социально-этнических отношений, связей общества и личности. В нее включается также совокупность социальных факторов жизнедеятельности общественных, социальных и других групп и личностей. Иначе

---

<sup>1</sup> Жуков, В. И. Модернизация современного отечественного социального образования: концептуально-теоретические основы. М.: РГСУ, 2007. 72 с.

<sup>2</sup> Жуков В. И. Россия в глобальном мире: философия и социология преобразований. С. 268.

говоря, социальная сфера охватывает все пространство жизни человека – от условий его труда и быта, здоровья и досуга до социальных-классовых и социально-этнических отношений.

В. А. Никитин социальную сферу рассматривает как особую целостную подсистему общества, основой которой выступают социальные связи, социальные отношения, социальные идеи и социальные институты, а ключевой функцией является целостное социальное воспроизводство различных субъектов жизнедеятельности, обеспечение их социального поведения, социального функционирования и достижения на этой базе социального благополучия в соответствии с позитивными социальными потребностями<sup>1</sup>.

В работах В. И. Жукова, Г. И. Осадчей, С. А. Шавеля категория «социальная сфера» анализируется с точки зрения функционирования и степени ее развития. Функционирование социальной сферы в том или ином обществе определяется, с одной стороны, особенностями культуры и природно-географической средой, а с другой – базисными социальными универсалиями, отражающими потребности человека. Степень ее развития зависит от уровня цивилизованности общества и от таких факторов, как уровень социально-экономического развития страны и каждого конкретного региона, особенности социальной инфраструктуры, характер и тип собственности на предприятиях, социально-политическая ситуация в стране, правовые нормы и правоотношения в области регулирования социальных отношений, уровень правосознания населения, система нравственных и культурно-духовных ценностей, норм и традиций, господствующих в обществе, региональные и природно-климатические особенности региона и экологическая ситуация в нем, образ жизни населения, социально-демографическая ситуация, национальный менталитет и др.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Никитин В. А. К вопросу о содержании и критериях эффективности высшего социального образования // Социальная работа: теория, технология, образование. М.: МГСУ, 1997. Вып. 1. С. 21.

<sup>2</sup> Жуков В. И. Российские преобразования: социология, экономика, политика. М.: Академ. Проект, 2003. 656 с.; Осадчая Г. И. Социальное государство в России: реалии и перспективы. М.: МГСУ, 2003. 68 с.; Осадчая Г. И. Социология

П. Д. Павленок проанализировал содержание, структуру, а также составные компоненты социальной сферы.

Содержанием социальной сферы являются отношения между социальными и другими группами, индивидами – исходя из их положения, места и роли в обществе, образа и уклада жизни.

В структуру социальной сферы включаются несколько компонентов: а) социальная деятельность; б) социальная структура; в) социальная инфраструктура; г) социальные отношения в собственном или узком смысле.

Социальную деятельность можно определить как ориентированную на социальную сферу в целом, на реализацию социальных аспектов всех других видов деятельности (например, оказание помощи, социальной поддержки, социальной защиты людей, создание нормальных условий для их жизнедеятельности и т. д.).

Социальная структура общества, как компонент социальной сферы (но не только ее), представляет собой совокупность устойчивых и упорядоченных связей между общественными классами, социальными и другими группами, слоями и общностями людей (например, инвалиды, граждане пожилого возраста, молодежь, малообеспеченные и т. д.).

Социальная инфраструктура, как компонент социальной сферы, представляет собой материально-вещественные элементы, обеспечивающие условия жизнедеятельности человека в обществе – в производственной, политической и духовной областях, в семье и быту. Это совокупность таких отраслей, как наука, образование, здравоохранение, торговля, общественное питание, бытовое обслуживание, жилищно-коммунальное хозяйство, транспорт, связь и т. д.

Социальные отношения в собственном смысле, как компонент социальной сферы, означают объективно складывающиеся отношения между людьми, в зависимости от общественного положения, образа жизни людей, их групп и слоев, социального

---

социальной сферы: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Союз, 2003. 336 с.; Шавель С. А. Социальная сфера общества и личность / Под ред. Е. М. Бабосова. Мн.: Наука и техника, 1988. 168 с.



равенства и неравенства в обществе, реализация принципов социальной справедливости, степени удовлетворения материальных, духовных и других потребностей, условий существования и развития личности, группы, класса<sup>1</sup>.

Выделим составные *компоненты* социальной сферы, они достаточно разнообразны:

- Сфера производства, производственной и социальной инфраструктуры. Она включает в себя среду, обстановку, процесс создания материальных и других благ; комплекс отраслей хозяйства, обслуживающих промышленное, сельскохозяйственное производство и население; материально-вещественные элементы, обеспечивающие условия жизнедеятельности в обществе – в производственной, политической и духовной сферах, в семье и быту.
- Городские и сельские, а также промежуточные формы расселения. С точки зрения социальной политики и социальной работы, в этой сфере важно учитывать размеры поселений, концентрацию в них населения, уровень развития производительных сил, виды производства (промышленное и сельскохозяйственное и др. ), насыщенность объектами культурно-бытового назначения, благоустройство, развитие транспорта, средств связи и т. д.
- Сфера здравоохранения (система государственных, частных и смешанных предприятий и учреждений, осуществляющих мероприятия по охране здоровья, предупреждению и лечению болезней и продлению жизни человека).
- Сфера образования, включающая все виды и формы обучения, подготовки и переподготовки кадров, начиная с детских садов и кончая высшими учебными заведениями, а также соответствующую инфраструктуру.
- Сфера науки как область жизнедеятельности, осуществляемая научно-исследовательскими институтами и лабораториями, научными центрами, конструкторскими бюро и другими учреждениями, коллективами и отдельными учеными

---

<sup>1</sup> Социальные науки и социальное образование. С. 72–73.

и направленная на получение, обоснование и систематизацию объективных знаний о явлениях и процессах, протекающих в природе и обществе.

- Сфера культуры включает в себя результаты деятельности людей (сооружения, результаты познания, произведения искусства, нормы морали и права и т. д.), а также человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (знания, умения, навыки, уровень интеллекта, нравственного и эстетического развития, мировоззрение, способы и формы общения людей).
- Культурно-досуговая сфера (нерабочее время) отдых и развлечения (посещение учреждений культуры и массовых зрелищ, игры, танцы, чтение и т. д.), творческая и любительская деятельность, занятия физкультурой и спортом, а также вся инфраструктура организации отдыха и развлечений, творческой и любительской деятельности.
- Социально-этническая среда. В широком смысле это общественно-политическая система в целом, в которой функционирует (действует, развивается) социально-этническая общность: общественное разделение труда, способ (способы) производства, совокупность общественных отношений и институтов, общественное сознание, культура данного общества (сообщества). В узком смысле – непосредственная социально-этническая общность, группа, слой; семейно-бытовые отношения, трудовые и поселенческие коллективы, разнообразные группы людей социального и социально-этнического характера.
- Сфера бытового обслуживания населения составляет часть сферы обслуживания – оказание непроизводственных и производственных услуг (ремонт жилья, химчистка вещей, пошив и ремонт одежды, обуви, автотехобслуживание, прокат, парикмахерских, фотоателье, ремонт бытовой техники и т. д.) соответствующими учреждениями и предприятиями.

В каждой из этих сфер, как объектов социальной работы, с учетом их специфики решаются вопросы по созданию нормаль-

ных условий труда и отдыха, оказанию медицинской и другой помощи, социальной защите работающих в этих сферах людей и всех групп, слоев населения, связанных прямо или косвенно с этими сферами.

Таким образом, из представленной характеристики социальной сферы можно сделать обоснованный вывод о том, что она является тем *социальным пространством*, в котором осуществляется социальная деятельность во всех ее аспектах и направлениях<sup>1</sup>.

Появление социального образования в нашей стране связано с введением в 1991 году новой специальности «Социальная работа». С того года началась системная профессиональная подготовка специалистов социальной работы. В открытии специальности было заинтересовано в первую очередь вновь образованное Министерство социальной защиты населения Российской Федерации. Работники этого ведомства на всех уровнях не имели специального образования, поскольку в советский период в профессиональных учебных заведениях вообще отсутствовала профильная подготовка специалистов для работы в органах управления и учреждениях социальной защиты.

Другим важнейшим обстоятельством, которое определило выделение социального образования в самостоятельное направление, стало создание 25 ноября того же 1991 года в Москве первого профильного социального вуза, учредителем которого выступило Министерство социальной защиты населения Российской Федерации, – Московского государственного социального института.

Наконец, следующее обстоятельство, которое возникло вне связи с двумя другими, – это введение в 1990 году в рамках педагогического образования новой специальности «Социальная педагогика». Ее открытие было инициировано Министерством образования, в ведении которого тогда находились общеобразовательные и внешкольные учреждения, а также педагогические средние и высшие учебные заведения. Соответственно, должности социального

---

<sup>1</sup> Социальные науки и социальное образование. С. 76–77.

педагога вскоре появились в школах и других детских учреждениях. При этом социальный педагог представлялся как специалист, занимающийся организацией детского досуга вне учебных занятий – в школе или во внешкольных учреждениях.

Значительный вклад в подготовку социальных педагогов внесли Л. В. Бадя, В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова, С. И. Григорьев, Л. Д. Демина, А. В. Иванов, Б. М. Игошев, Р. М. Куличенко, И. А. Липский, Т. В. Лодкина, И. А. Маврина, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик, Ф. А. Мустаева, В. А. Никитин, Р. В. Овчарова, Л. Я. Олиференко, С. А. Расчетина, В. А. Сластенин, Е. Н. Сорочинская, В. С. Торохтий, Н. Е. Щуркова, Т. Ф. Яркина и др.

Непосредственными *предпосылками* становления отечественной системы непрерывного профессионального социального образования явились следующие меры и тенденции:

- Проведение Министерством социального обеспечения РСФСР эксперимента по организации отделений социальной помощи на дому одиноким нетрудоспособным гражданам, который предполагал введение должности социального работника.
- Принятие Правительством России постановления, предусматривающего развитие социологии и организацию факультетов для подготовки профессиональных социологов при государственных университетах России; на базе таких факультетов, отделений и социологических центров была организована подготовка и переподготовка специалистов по социальной работе.
- Возрастание роли социальных служб в системе социальной защиты населения в условиях перехода к рыночной экономике, на фоне сокращения производства, резкого изменения характера социальных отношений и социально-экономического положения различных категорий населения. В данной ситуации проявилась потребность в профессиональных кадрах социальных работников.
- Проведение многочисленных семинаров, организуемых Комитетом по делам семьи и демографической политике в кон-

це 1990-го и начале 1991-го годов, показало, что для подготовки специалистов по социальной работе большое значение имеет опыт медицинских работников, педагогов, психологов и социологов в области реализации функций социальной работы. Неудивительно, что представители этих отраслей затем вошли в состав временных творческих коллективов, которые создавали научно-методическое обеспечение подготовки профессиональных социальных работников.

- Доступность опыта зарубежных специалистов в области социальной работы и социального образования, возникшая в конце 80-х годов в результате проведения демократических реформ, и изучение этого опыта широкой общественностью.

Следует подчеркнуть, что на сегодняшний момент система непрерывного социального образования имеет все необходимые *атрибуты профильной подсистемы образования*:

- совокупность специальностей и направлений подготовки социального профиля на всех уровнях профессионального образования (НПО, СПО и ВПО), которые образуют содержательный компонент системы;
- совокупность профессиональных учебных заведений разных типов, в которых ведется подготовка по специальностям и направлениям социального профиля, включая профильный социальный вуз, которые образуют организационный компонент системы;
- иерархически взаимосвязанные структуры отраслевого управления подготовкой кадров социального профиля, наряду с органами и структурами управления образованием всех уровней, которые образуют управленческий компонент.

Выделяются следующие *уровни отечественного непрерывного профессионального образования*:

1. Начальное профессиональное образование, получаемое в учреждениях начального профессионального образования.
2. Среднее профессиональное образование, получаемое в учебных заведениях типа колледжа или техникума.

3. Высшее профессиональное образование на уровне бакалавра, специалитета, получаемое в университетах, академиях и институтах.
4. Высшее профессиональное образование, сориентированное на исследовательско-аналитическую и преподавательскую деятельность по циклу профессиональных и специальных дисциплин – на уровне магистра (шесть лет).
5. Аспирантура.
6. Докторантура.

Допрофессиональная подготовка будущего специалиста по социальной работе в современной России может начинаться в старших классах школы, реализующей социальный, социально-экономический или гуманитарный профиль (примерные учебные планы этих профилей утверждены Министерством образования и науки РФ). Профессиональная подготовка специалистов социальной сферы осуществляется в учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования. Все эти звенья непрерывного социально-профессионального образования могут быть интегрированы в условиях университетского комплекса, в состав которого входят: школы с профильными классами; колледжи, осуществляющие подготовку по специальностям среднего профессионального образования социального, педагогического, юридического, экономического профиля; факультеты университета (социальной работы, педагогики, ювенологии, юридический, психологический, экономический, социального управления и др.); структуры послевузовского образования.

В последнее десятилетие российская система образования развивается в социально-экономическом контексте проникновения рыночных отношений в профессионально-образовательную сферу. Сложившаяся ситуация побуждает учреждения профессионального образования (ссузы, вузы, институты повышения квалификации и др.) своевременно реагировать на запросы общества, социально-государственный заказ в плане подготовки и переподготовки кадров, осуществлять маркетинг рынка профессионально-образовательных услуг, а также рынка труда, разви-

вать, так называемые, персонал-технологии профессионального обучения. Следовательно, социальному образовательному учреждению для создания конкурентного преимущества необходимо на основе принципов опережения и корпоративности своевременно разрабатывать и реализовывать новые, в дополнении к уже имеющимся, профессионально-образовательные стратегии в направлении полифункциональной подготовки специалистов социальной сферы (осуществлять диверсификацию образования). Правомерность использования понятия диверсификация в системе образования обусловлена сущностью и целями развития человека как индивида, личности, индивидуальности, субъекта профессиональной деятельности на пути его продвижения к профессиональному совершенству.

Проведенный по аналогии с экономической наукой сравнительно-сопоставительный анализ научно-педагогической литературы по диверсификации образования позволил констатировать, что данное понятие трактуется как: *концепция* инновационного развития образовательного учреждения (В. И. Ерошин; В. А. Садовничий); *стратегия* преобразования функционирования учреждения (Э. Д. Днепров; Е. В. Ткаченко); *направление* модернизации системы профессионального образования (Е. Я. Бутко; Н. Д. Никандров), *процесс* модификации образовательной деятельности учреждения (С. Я. Батышев; И. А. Колесников); *критерий*, параметр оценки качества предоставляемых образовательных услуг (В. И. Байденко; Е. М. Белый); *мода*, отражающая соответствие деятельности образовательного учреждения современным тенденциям (И. Б. Романова); *содержательная характеристика* адаптивности учебной информации к особенностям контингента обучающихся (Е. Л. Кудрина; Л. Г. Семушина); общедидактический *принцип* современного образования (И. И. Кондратко; Т. Ю. Ломакина); объективное социально-экономико-педагогическое *явление* высшей школы и *конкурентное преимущество* вуза (В. М. Ростовцева); *результат* достигнутой вариативности, многоуровневости, полифункциональности предоставляемых профессионально-образователь-

ных услуг (В. И. Жуков, Г. В. Осипов; А. М. Осипов). Данные положения нашли отражение в рис. 6.



Рис. 6. Структурные компоненты теоретико-методологического обоснования непрерывного профессионального образования

Категория «диверсификация социально-профессионального образования» в исследовании рассматривается в соотношении с понятиями «непрерывное образование специалистов социальной сферы», «социальная сфера», «потребности личности в профессионально-образовательных услугах».

Сегодня потребность личности в диверсифицированном образовании можно рассматривать как необходимое условие развития самого субъекта образования, так и системы образования. Профес-



сионально-образовательные потребности современных специалистов социальной сферы разнообразны по содержанию. В наличии свободного выбора вариантов удовлетворения потребностей проявляется возросший уровень развития системы образования, а в использовании такой возможности обучающимся – возросший уровень его сознательности, стремления реализовать свой творческий потенциал, получить моральное и интеллектуальное удовлетворение. Диверсификация социально-профессионального образования может выступать для человека как *инструментальная* (инструмент для достижения карьерных намерений, повышения статуса, получения дополнительных материальных благ и др.) и *терминальная* (стремлении человека овладеть новой информацией ради собственного развития, удовлетворения потребности и интереса в новом знании и др.) *ценность*, в идеальном варианте соединяющиеся в индивидуально-образовательной деятельности личности.

*Функции диверсификации* социально-профессионального образования различных уровней имеют свою специфику (схема 1). На личностном уровне имеет место формирование системы знаний, стиля деятельности специалиста посредством идентификации (личностной и профессиональной). На уровне социально-профессиональной общности она проявляются двояко: воздействии профессиональной общности на личность и влияние самой личности специалиста на жизнедеятельность данной общности.

Особое место в системе непрерывного социального образования занимают *Государственные образовательные стандарты*. В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» (ст. 7), установлены Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, с помощью которых на государственном уровне осуществляется управление системой профессионального образования и достижение современного качества профессиональной подготовки.

*Качество образования в области социальной деятельности* является результатом органического единства интеллектуальных (в том числе эвристических), эмоциональных, духовных свойств и качеств, коммуникативных, технологических, праксио-

логических и иных знаний, умений и навыков, которые выпускник после окончания вуза, в соответствии со своей образовательной квалификацией, способен эффективно реализовать в профессиональной работе<sup>1</sup>.

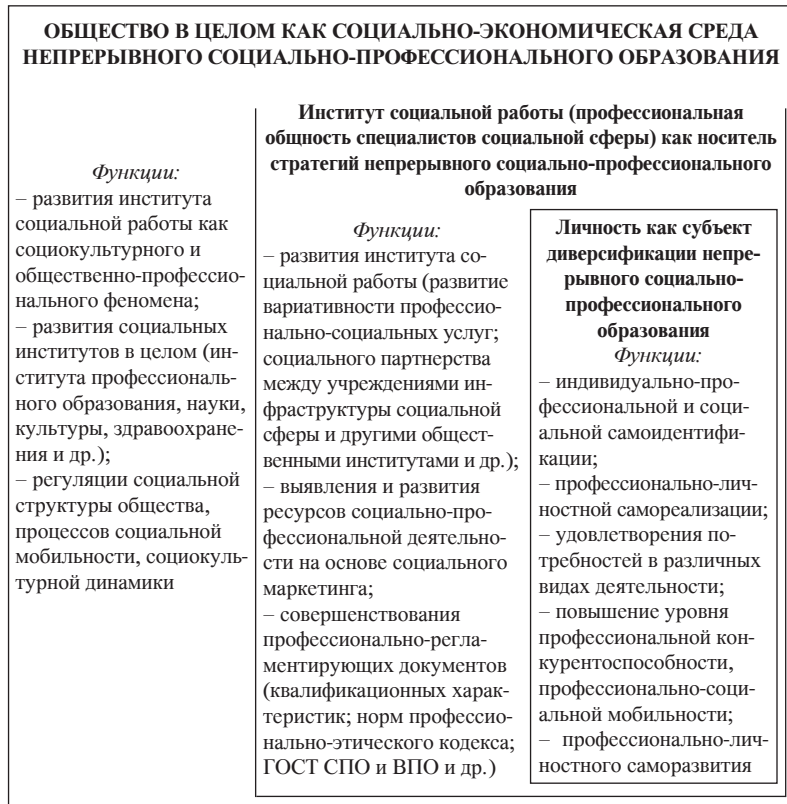


Схема 1. Функциональная схема диверсификации непрерывного профессионального образования

Органической частью *качества социального образования*, – по словам В. А. Никитина, – должна быть духовно-нравственная

<sup>1</sup> Никитин В. А. Некоторые проблемы разработки концептуальных основ теории социальной работы: сб. науч. ст. М.: СОТИС, 2008. С. 82.

(в том числе и морально-волевая) направленность деятельности и поведения выпускника в процессе его работы, его личные высокие качества и ценности, адекватные общезначимым ценностям и ценностям профессионального сообщества<sup>1</sup>.

Опираясь на систему менеджмента качества, выделим *современные тенденции профессиональной подготовки специалистов социальной сферы*, разработанные ведущими учеными в данной области (С. И. Григорьевым, В. И. Жуковым, В. А. Никитиным, П. Д. Павленком, Е. И. Холостовой, В. Н. Ярской и др.):

I. Стратегические направления:

1. *Результатом* целенаправленного *непрерывного социального образования* должно стать приобретение каждым выпускником не только знаний, но и способности к *социальному мышлению и деятельности*, т. е. соответствующих умений и навыков анализа, оценивания, предвидения последствий социального развития, и на этой основе – содействия происходящим социальным процессам или противодействия им, если они противоречат интересам всех и каждого члена общества.
2. Важным итогом непрерывного профессионального социального образования должна быть выработка научно обоснованного *многомерного социального сознания* личности как активного и ответственного субъекта социальной жизнедеятельности.
3. Социальное образование должно способствовать становлению *самодостаточности личности*, создавать стартовые возможности для жизненной и профессиональной самореализации.
4. Получивший социальное образование гражданин должен быть способным *компетентно решать задачи* не только социального формирования и социальной адаптации, но и социальной терапии, коррекции, социальной абилитации

---

<sup>1</sup> Никитин В. А. Некоторые проблемы разработки концептуальных основ теории социальной работы: сб. науч. ст. С. 83.

- и реабилитации каждого человека, ставшего объектом его внимания.
5. Социальное образование должно стать *компонентом любого вида образования*, поскольку ни одна деятельность в обществе не может быть признана одномерной, имеющей лишь узкоспециальное значение.
  6. Органической частью любого вида образования, социального прежде всего, должна стать выработка *позитивного социального сознания* и на его основе – социального поведения.
  7. *Уважение прав и достоинства всех и каждого* человека, независимо от пола, национально-этнической принадлежности, конфессионально-религиозного направления, политических пристрастий, социального положения.
  8. Воспитание *проактивного отношения* к общественной жизни, к вопросам социальной политики и обеспечения надежного социального благополучия человека на основе ценностей свободы, справедливости и равенства.
  9. Целенаправленное формирование *престижа специалиста*, работающего в социальной сфере.
- II. Практикоориентированные направления:
1. Развитие *интегративной* теории личности, т. е. реализация принципа антропологизации профессионального социального образования, что предполагает созидание в содержании образования *целостного* образа человека, так как для специалиста социальной сферы человек интересен *в целом* – в совокупности его биологических, психологических, социальных, духовно-нравственных параметров и расстройств. *Комплексное* развитие теории личности позволяет качественно совершенствовать программы, стандарты подготовки специалистов социальной сферы, активнее внедрять в учебный процесс узкоспециализированные проекты и *интегративно-дифференцированные* спецкурсы.
  2. Построение процесса профессиональной подготовки с опорой на основополагающие принципы *гуманизации* и уважения *общечеловеческих ценностей, ценностей профессии*

*и ценностей личности*, так как содержание профессиональной подготовки во многом выходит за рамки только профессионального; многие знания, умения и навыки специалистов имеют и общегражданский, и внутриличностный характер.

3. Творческий *синтез* фундаментальной и технологической, практико-ориентированной подготовки специалистов социального профиля.
4. Создание студентам условий для овладения *базовыми компетенциями*: общекультурными и профессиональными (социально-технологическими, исследовательскими, организационно-управленческими и социально-проектными и др.).
5. Учет феномена *многоаспектности* и *многомерности* деятельности специалиста социальной сферы при разработке содержания профессионального образования (многообразие функциональных обязанностей, технологий деятельности и категорий пользователей социальными услугами).
6. Регулярный *обмен информацией и результатами* научных исследований между специалистами, реализующими профессиональную подготовку, а также *обмен студентами* на разных уровнях с целью овладения современными технологиями профессиональной социальной деятельности. Оперативный *обмен инновациями*, с использованием Всемирной сети Интернет.
7. Подготовка *специалистов различного уровня и профиля* для учреждений не только социальной сферы, но и здравоохранения, культуры, образования, торговли, бытового обслуживания, коммерческих и некоммерческих организаций и др.
8. Выработка *новых социальных технологий* вовлечения работодателей в развитие научных исследований и процесс профессиональной подготовки.
9. Детерминация *профессиональной компетентности и карьерного роста* установками на *самообразование*, включая

- этапы *непрерывного* профессионального образования, повышение уровня *познавательной активности* студентов.
10. Организация процесса *сопровождения профессиональной самореализации* студентов и выпускников на основе принципов *преемственности* и *системности*.
  11. Сосредоточение внимания на *качественном отборе содержания* основной образовательной программы подготовки специалистов социальной сферы (установление очередности изучения дисциплин; определение дидактических единиц каждой дисциплины; внедрение практико-ориентированной парадигмы образования; своевременное обновление тематики преподаваемых дисциплин и др.).
  12. *Совершенствование учебно-методических комплексов* по изучению дисциплин основной образовательной программы для преподавателей и студентов (учебная программа; учебный план; методические рекомендации по изучению и методические рекомендации по преподаванию дисциплины; методические рекомендации по самостоятельной работе; учебные пособия; аттестационные педагогические измерительные материалы; сборники упражнений и задач; практикумы; рабочие тетради; комплекты раздаточных и демонстрационных материалов; инструментов для определения уровня удовлетворенности изучением дисциплины и организацией учебно-воспитательного процесса и пр.).
  13. Обеспечение *соответствия* содержания педагогической деятельности научным достижениям в области организации учебно-воспитательного процесса.
  14. Проведение активной *профориентационной работы* среди молодежи в рамках *довузовской подготовки* с целью вызвать интерес к деятельности в социальной сфере.
  15. Комплектование научно-педагогических кадров с *профильным (социальным)* образованием.
  16. Стимулирование *научной деятельности* преподавателей, студентов и аспирантов.

17. Установление *баланса в теоретической и практической* профессиональной подготовке. Кроме того, *практика* студентов на различных объектах будущей работы должна быть, с одной стороны, органичным продолжением того, что изучалось в ходе аудиторных занятий, а с другой стороны, иметь относительно *самостоятельное значение*, поскольку в ходе практики студент приобретает новые знания, умения и навыки.
18. Обеспечение качества *материально-технического оснащения* (технические средства обучения, наглядные пособия и пр.).
19. Выработка и повышение *мотивации* студентов к профессиональному *самоопределению*, к высокому уровню успеваемости и социальному развитию.
20. Рациональная и эффективная *организация контрольных мероприятий* (зачетов, текущих и государственных экзаменов и др.).
21. Критическое осмысление *«оценочной политики»* преподавателей, выработка единых требований к контролю и оценке знаний студентов.
22. Внедрение *эффективных* форм организации учебного процесса, *активных* методов обучения и *интенсивных* обучающих технологий (технологии обучения – модульное, проблемное, диалогическое, развивающее и др.; методы обучения – глоссирование, дискретное самообразование, проектирование, моделирование, стажировка, тестирование, тренинг, синектика, «круглый стол», полемика, дискуссия и др.).
23. Объединение *усилий всех потребителей* образовательных услуг (заинтересованных лиц) – преподавателей, административно-управленческого персонала, студентов, родителей, работодателей и др. – в подготовке кадров социальной сферы.
24. Преодоление *плюрализма* образовательных концепций, многообразия локальных авторских программ, которые

приводят к трудностям во взаимопонимании как специалистов образовательных учреждений, так и практиков социальной деятельности.

25. Акцентирование внимания на развитии *профессионально важных качеств* специалистов социальной сферы: социальной активности, коммуникабельности, толерантности, рефлексивности, креативности и др.
26. *Гуманизация* содержания непрерывного профессионального образования (особенно важна для специалистов системы «человек-человек») – это *вычленение гуманитарного знания*, отражающего внутренний мир человека, его деятельность в духовной сфере.
27. *Ассимиляция (интеграция)* в содержание и технологии образования лучших мировых образовательных стандартов.



### § 3. НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

В отечественном профессиоведении различают понятия «профессия» и «специальность». Профессия – понятие более широкое, чем специальность, его отличительными признаками, помимо профессиональной компетентности, являются также социально-профессиональная компетенция, профессиональная автономия, самоконтроль, групповые нормы и ценности. Профессия, как правило, объединяет группу родственных специальностей (например, профессия – инженер, специальности – конструктор, технолог, металлург и др.).

*Профессия* (лат. *professio*) – это исторически возникшие формы трудовой деятельности, для выполнения которых человек должен обладать определенными знаниями и навыками, иметь специальные способности и качества. *Специальность* – это комплекс приобретенных путем профессионального образования и в процессе работы специальных знаний, умений и навыков, необходимых для определенного вида деятельности в рамках той или иной профессии. Таким образом, специальность – один из видов профессиональной деятельности внутри профессии, направленный на достижение более частных или промежуточных результатов, либо на достижение общих результатов специфическими средствами<sup>1</sup>.

Под *профессиональным образованием* будем понимать социально и педагогически организованный процесс трудовой социализации личности, обеспечивающий ориентацию и адаптацию в мире профессий, овладение конкретной специальностью и уровнем квалификации, непрерывный рост компетентности, мастерства и развитие способностей в различных областях человеческой деятельности. Профессиональное образование создаст

---

<sup>1</sup> Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М.: Моск. психол.-социал. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2003. С. 229.

условия для профессионального становления, развития и самореализации личности и содействует достижению гуманистических целей общества.

Сложились различные подходы к определению профессионального образования: а) целенаправленный педагогический процесс профессионального обучения и воспитания; б) целенаправленный, осуществляемый государством и обществом процесс воспроизводства квалифицированной рабочей силы, подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов; в) система профессионального образования, сеть профессиональных учебных заведений – от элементарных курсовых форм до высшего и послевузовского образования; г) профессиональная подготовка и компетентное владение той или иной программой профессионального образования<sup>1</sup>.

Подробнее остановимся на соотношении понятий «*образование*» и «*подготовка*». Под подготовкой, согласно определению Международной стандартной классификации образования, понимаются «действия, по существу нацеленные на выработку навыков, передачу знаний и формирование жизненной позиции, требуемых для трудоустройства по какой-либо специальности, группе родственных специальностей или для работы в какой-либо отрасли экономики»<sup>2</sup>.

В законе Российской Федерации «Об образовании» получил правовое закрепление термин «подготовка», под которым подразумевается «приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ... Профессиональная подготовка не сопровождается повышением образовательного уровня обучающегося»<sup>3</sup>. В то же время в реальной образовательной практике, а также в научных и научно-методи-

---

<sup>1</sup> Гуслякова Л. Г. Социальное образование – образование XXI века // Социальные науки и социальное образование / Отв. ред. Г. И. Осадчая. М., 2004. С. 31.

<sup>2</sup> Масюкова Н. А. Теория и практика проектной деятельности в системе повышения квалификации работников образования: дис. ... д-ра пед. наук. Мн., 2001. С. 18.

<sup>3</sup> О внесении дополнений в Федеральный Закон РФ «Об образовании» // Бюллетень Государственного комитета РФ по высшему образованию. 1996. № 2. С. 20.

ческих работах термин «профессиональная подготовка» часто используется как синоним термина «подготовка» – по отношению ко всем уровням профессионального образования, включая и высшее. Причем, оба термина используются чаще всего как общепонятные и не требующие специального определения, разъяснения.

Проведенный нами анализ справочно-энциклопедической и научно-методической литературы показал, что термин «подготовка» может выступать в разных аспектах: организационно-методическом, личностном и процессуально-организационном.

В «Энциклопедии профессионального образования» термин «подготовка», по определению В. Г. Онушкина и Е. И. Огорева, – это термин, «употребляемый применительно к прикладным задачам образования, когда имеется в виду освоение социального опыта в целях его последующего применения для выполнения специфических задач практического, познавательного или учебного плана, обычно связанных с определенным видом... деятельности»<sup>1</sup>. Термин употребляется в двух значениях: а) научение – формирование готовности к выполнению предстоящих задач; отражает два вида деятельности – обучение и учение; в узком смысле – специализированное обучение; б) готовность – наличие компетентности, знаний и умений для выполнения поставленных задач<sup>2</sup>.

По мнению В. А. Полякова, «профессиональная подготовка – совокупность специальных знаний, умений и навыков, качеств, трудового опыта, обеспечивающих возможность успешной работы по определенной профессии; процесс передачи учащимся соответствующих знаний и умений»<sup>3</sup>. В зависимости от уровня квалификации и сложности осваиваемой профессии, профессиональная подготовка включает высшее профессиональное, среднее профессиональное или начальное профессиональное образование.

---

<sup>1</sup> Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / Под ред. С. Я. Ба- тышева. Т. 1. М.: РАО АПО, 1998. С. 272.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. С. 390.

Ю. Н. Галагузова, рассматривая профессиональную подготовку социальных педагогов, определяет ее как «процесс и результат формирования готовности к определенной профессиональной деятельности, которая осуществляется посредством овладения целесообразной совокупностью специальных знаний, умений и навыков»<sup>1</sup>.

В. А. Никитин, рассматривая вопросы высшего профессионального образования специалистов социальной сферы, уточняет, что под подготовкой понимается образовательно-воспитательный процесс, «включающий в себя и изучение дисциплин, и практику по профилю специальности, и воспитание, и обучение навыкам и умениям аналитико-исследовательской и научно-педагогической деятельности»<sup>2</sup>.

В аспекте разграничения понятий «подготовка» и «образование», Г. Н. Штинова определяет подготовку как «совокупность конкретных мероприятий, посредством которых реализуется профессиональное образование»<sup>3</sup>.

Таким образом, результатом профессиональной подготовки является готовность выпускника к профессиональной деятельности. Этот факт фиксируется вручением сертификата. Результатом профессионального образования является профессиональная компетентность. Эти две составляющие взаимосвязаны, главным образом, своими задачами, соотносясь между собой как средство и цель.

В. А. Сластенин и ряд ученых-исследователей выделяют следующие *функции* профессионального образования:

1. *Реляционная функция* (лат. *relatio* донесение) направлена на освоение обучающимися определенных социальных ролей и статусов, приобретаемых в процессе социализации и

---

<sup>1</sup> Галагузова Ю. Н. Теория и практика профессиональной подготовки социальных педагогов: моногр. М.: ВЛАДОС, 2001. С. 64.

<sup>2</sup> Никитин В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов: учеб. пособие. М.: Моск. психол.-социал. ин-т, 2002. С. 72.

<sup>3</sup> Штинова Г. Н. Теоретико-методологические основы социального образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. С. 116.

- вхождения в мир культуры (уровень образования, профессионализация, гражданские качества и др. ).
2. *Регулятивная* функция (лат. *regulare* приводить в порядок, давать направление) нацелена на выработку определенных стандартов поведения и социального контроля за действиями и поступками индивида – члена профессионального образовательного сообщества.
  3. *Аксиологическая* функция (греч. *axios* ценный) связана с наличием в любом социальном институте определенной системы базовых ценностей, которые разделяются всеми его членами или их большинством. Несогласованность в системах ценностей указывает на кризисное состояние института и крайне затрудняет реализацию других его функций.
  4. *Интегративная* функция (лат. *integer* целый) указывает на то, что в целях и результатах деятельности системы профессионального образования приоритетными должны быть интересы всего общества, а не только успешное функционирование отдельного социального института.
  5. *Образовательная* функция – это формирование у учащихся системы знаний о мире, в котором они живут и действуют; преподавание и закрепление фундаментальных научных принципов, на которых основываются экономика, производство, наука, культура; формирование и развитие общепрофессиональных и специальных знаний, умений и навыков будущего специалиста как субъекта профессиональной деятельности. Эта же функция реализуется посредством участия преподавателей и студентов в распространении научных знаний, результатов научно-исследовательской и научно-технической деятельности.
  6. *Воспитательная* функция – это формирование (в учебно-познавательной, производственной, клубно-профильной и других видах деятельности студентов, в их взаимодействии с преподавателями и представителями «профессионального цеха») не только профессионально значимых знаний и умений, но и жизненных установок и принципов,

культуросообразных представлений о социально-нравственных нормах, ценностях, идеалах и соответствующих им стандартов поведения. Социализирующим результатом профессионального образования является устойчивая система духовно-ценностных и нормативно-поведенческих отношений учащихся к *окружающему миру*, к осваиваемой профессии и к *самому себе*. Этот результат наглядно отражается в воспитанности и успешной учебе будущего профессионала.

7. *Развивающая* функция – это своеобразный «институт человека», который не только дает профессиональные знания и умения, но и развивает личность, готовит ее к самостоятельной творческой жизни, к подлинной *самореализации*. Основными ориентирами развития человека на этапе его профессионального образования выступают развитие интеллекта и творческого мышления, самосознания и *Я-концепции*, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер (в том числе потребности в успешной учебно-профессиональной деятельности – основной для студента), способностей и на их основе – индивидуального стиля работы и общения, а также укрепление здоровья и физическое совершенствование.
8. *Мировоззренческая* функция профессионального образования – это формирование *целостного мировоззрения и мироощущения* учащихся, адекватного современным достижениям фундаментальных наук. Выпускник профессиональной школы, особенно высшей, должен быть способен к целеосмысленному общественному труду и творчеству, к строительству собственной жизни, среды обитания и общения. Основное условие его жизнедеятельности – осознание *целостной современной картины мира*, осознание места, роли и назначения человека в этом мире<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Обучение практике социальной работы: междунар. взгляд и перспективы: Пер. с англ. / Под ред. М. Дозла, С. Шардлоу. М., 1997. 223 с.

Остановимся подробнее на категории «непрерывное профессиональное образование».

Концепция непрерывного профессионального развития нашла отражение в документах ООН, Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), ЮНЕСКО и Совета Европы. Центральная идея документов – создание последовательных стратегий для обеспечения образовательных и обучающихся возможностей для всех людей на протяжении всей жизни.

Непрерывное профессиональное развитие в контексте международных документов представляется как всесторонне направленная обучающая деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью повышения уровня знаний, навыков и профессиональной компетенции.

С прагматической точки зрения непрерывное профессиональное развитие рассматривается как средство адаптации трудовых ресурсов к требованиям изменяющегося производственного процесса и условиями функционирования глобального рынка. Иметь в распоряжении персонал с актуальным набором знаний – экономическая необходимость для работодателя, а иметь багаж знаний, умений, навыков, компетенций, отвечающих требованиям рынка труда, быть востребованным в течение всей жизни этим рынком труда – экономическая задача работника.

Стратегия непрерывного профессионального развития включает этапы: обязательного профессионального образования для получения соответствующих навыков; обновление знаний, умений, навыков; обучение не только профессиональным навыкам, но и другим жизненно важным, нужным и просто интересным для человека компетенциям.

Непрерывное профессиональное развитие (его организация, регулирование, финансирование и т. д.) попадает не только под юрисдикцию органов управления образованием, но и входят в зону ответственности других правительственных, а также неправительственных структур, которые должны быть заинтересованы в обеспечении конкурентоспособности работника на рынке труда, и в личностном развитии работника, формировании его актив-

ной гражданской позиции, постоянном обогащении творческого потенциала личности.

В России вопрос о непрерывности образования на уровне правового регулирования более сложен. Непрерывное образование присутствует в различных концепциях и целевых программах, утвержденных нормативными актами, в федеральных законах и подзаконных актах, типовых положениях и других документах. Причем понимание непрерывного образования во всех документах различно, а нормативное определение непрерывного образования появилось только в сентябре 2005 г.

Понятие непрерывности образования можно отнести к трем объектам (субъектам):

- к личности. В этом случае оно означает, что человек учится постоянно. Причем учится либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием. При этом возможны три вектора движения человека в образовательном пространстве. Во-первых, человек, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне, оставаясь, допустим, врачом или инженером, может совершенствовать свою квалификацию, свое профессиональное мастерство. Условно это называется «вектором движения вперед». Во-вторых, поднимаясь по ступеням и уровням профессионального образования – «вектор движения вверх». При этом человек может либо последовательно восходить по ступеням и уровням образования, либо какие-то уровни и ступени пропустить. Например, учащийся может последовательно получить начальное, среднее и высшее профессиональное образование, либо после школы сразу приступить к программе высшего образования. В-третьих, непрерывность образования также подразумевает возможность не только продолжения, но и смены профиля образования, т. е. возможность образовательного маневра на разных этапах жизненного пути, исходя из потребностей и возможностей личности и социально-экономических условий в обществе (т. е. смены специальности). Это «вектор движения по горизонтали»;



- к образовательным процессам (образовательным программам). Непрерывность в образовательном процессе характеризуется преемственностью содержания образовательной деятельности при переходе от одного вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому;
- к образовательным учреждениям. Непрерывность в данном случае характеризует такую сеть образовательных учреждений и их взаимосвязь, которая с необходимостью и достаточностью создает пространство образовательных услуг, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и в отдельном регионе, так и у каждого человека.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» система образования трактуется как совокупность взаимодействующих: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием. Тем самым подчеркивается не организационно-структурная основа как раньше в жестко централизованной системе образования, а прежде всего ее содержательная основа. Это понимание определяет целесообразность содержательно-структурного подхода к построению системы непрерывного образования, который означает приоритетность построения содержания непрерывного образования перед организационными формами. При этом социо-культурная среда должна выступать в роли внешних условий для творческого самосозидания субъектом учебной деятельности собственной внутренней психической среды. Кроме того, непрерывное образование должно пониматься не как непрерывный процесс усвоения все новых и новых знаний, а как непрерывное изменение своих собственных способностей, в том числе способности усваивать и за счет этого созидание все новых и новых собственных возможностей для освоения качественно новых, все более сложных знаний.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время в теории и практике профессионального об-

разования представлены три ведущие парадигмы: когнитивная, деятельностная и личностно ориентированная. Рассмотрим их возможности в профессиональном образовании<sup>1</sup>.

В соответствии с *когнитивной парадигмой* образование рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс – постановка целей, отбор содержания, выбор форм, методов и средств обучения – осуществляется как «квазиисследовательская деятельность». Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей, а также к накоплению опыта смысловых, ценностных и эмоциональных оценок поведения других людей и своего собственного.

Главное здесь – информационное обеспечение личности, а не ее развитие, оказывающееся «побочным продуктом» учебного процесса, целью которого является усвоение определенных знаний и способов деятельности.

*Деятельностно ориентированная парадигма* образования имеет отчетливо выраженную «функционалистскую направленность». Ориентирующую роль в этой парадигме выполняет социальный заказ общества на образование, являясь частью социальной практики. Целевая установка образования в рамках деятельностно ориентированной парадигмы формулируется однозначно: образование по своей функции является социокультурной технологией формирования знаний, умений и навыков, а также обобщенных способов умственных и практических действий.

Центральным звеном *личностно ориентированного образования* является профессиональное развитие личности обучающихся. Основывается оно на следующих принципиальных положениях:

- признается приоритет индивидуальности, самооценности учащегося, который изначально является субъектом профессионального процесса;
- технологии профессионального образования на всех его ступенях соотносятся с закономерностями профессионального становления личности;

---

<sup>1</sup> Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народ. обр., 1998. С. 25–31.

- содержание профессионального образования определяется уровнем развития современных социальных, информационных, производственных технологий, и оно конгруэнтно будущей профессиональной деятельности;
- профессиональное образование имеет опережающий характер, что обеспечивается формированием социально-профессиональной компетентности и развитием «экстрафункциональных качеств» будущего специалиста в процессе учебно-профессиональной, квазипрофессиональной, производственной и кооперативной деятельности;
- действенность профессионально-образовательного процесса определяется организацией *учебно-пространственной среды*;
- личностно ориентированное профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту учащегося, его потребности в *самоорганизации, самоопределении и саморазвитии*.

Г. К. Селевко определил возможности каждой из парадигм образования в профессиональной подготовке учащихся согласно основным классификационным признакам (табл. 1).

*Личностно-деятельностный подход* в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т. е. студент как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, преподаватель определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корректирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Соответственно, подчеркивает И. А. Зимняя, цель каждого занятия, при реализации личностно-деятельностного подхода, формируется с *позиции* каждого *конкретного обучающегося* и всей группы в целом<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие для пед. вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 2002. С. 98.

*Таблица 1*  
Классификационные параметры основных парадигм образования

Параметры	Парадигма		
	Когнитивно ориентированная	Деятельностно ориентированная	Личностно ориентированная
1. Целевые ориентации	Формирование знаний, умений и навыков, основ научного мировоззрения, всестороннее развитие учащихся, воспитание сознательных и высокообразованных людей	Формирование знаний, умений и навыков, обобщенных способов умственных и практических действий, способностей, черт характера и других качеств, обеспечивающих успешность практической (социальной, трудовой, художественно-прикладной) деятельности человека. Формирование трудового опыта, развитие трудолюбия и воспитание трудовой нравственности	Становление и развитие личности обучающегося, его познавательных способностей, формирование обобщенных знаний и способов учебных действий, опора на субъективный опыт обучающегося. Психологическое сопровождение образования и помощь в самореализации и саморегуляции личности
2. Педагогическая теория (концепция) обучения	В основе лежит ассоциативно-рефлекторная концепция обучения, опирающаяся на когнитивную психологию. Тематическим ядром является положение о том, что обучение определяет психическое развитие учащегося. Индивидуальный подход заключается в приспособлении учебного материала (содержания обучения) к индивидуальным психологическим особенностям учащихся.	Опирается на представление о структуре целостной деятельности (мотивы – цели – условия – действия) и теорию планомерного формирования умственных и практических действий. Акцент на обученности учащихся – уровень сформированности знаний, умений и навыков. Психическое развитие рассматривается как условие подготовленности учащегося. Индивидуальный подход выражается в том, что каждому обучающемуся предлагается возможность продвигаться в обучении в наиболее благоприятном	Базируется на теории развивающего обучения, основывающейся на признании диалектической взаимосвязи обучения и развития: обучение опережает психическое развитие, развитие же определяет успешность обучения. Концептуальным ядром является положение о развитии обобщенных способов учебных действий и саморегулируемом обучении. Индивидуальный подход означает учет потенциальных возможностей учащихся при распределении

Параметры	Парадигма		
	Когнитивно ориентированная	Деятельностно ориентированная	Личностно ориентированная
	Учащийся – объект педагогического воздействия	для него темпе, с учетом его познавательных и профессиональных способностей. Учащийся – объект управления с помощью дидактических средств: направляющих текстов, технологических карт, программированного учебника, юнгов и др.	содержания обучения
3. Принципы обучения	Научность, систематичность, доступность, прочность, сознательность, активность, наглядность, связь теории с практикой, учет возрастных и индивидуальных особенностей	Ориентация на развитие деятельностных структур, приоритет дидактики и методики, сочетание индивидуальной работы с групповыми формами, учение в индивидуальном темпе и стиле, адаптация дидактических средств к познавательным возможностям учащихся, обеспечение обратной связи	Приоритет индивидуальности личности, гуманизация и демократизация, педагогических отношений, максимальный учет субъективного опыта обучаемых
4. Содержание образования	Содержание обучения определяется учебным планом и учебными программами, которые основываются на стандартах образования. Единообразная, технологическая и невариативная система. Акцент на формировании у обучаемых совокупности знаний	Характерны блочно-модульная компоновка содержания обучения и адаптация его к индивидуально-профессиональным особенностям различных групп обучающихся. Образовательные программы четко ориентированы на конкретный вид и уровень деятельности	Содержание обучения главным образом направлено на формирование личностно значимых способов учебно-профессиональной деятельности с учетом субъективного опыта обучающихся. Образовательные программы отражают не только знаниевый компонент, но и психологическое содержание основных сфер человеческой деятельности (наука, искусство, ремесло), а также личностные

Параметры	Парадигма		
	Когнитивно ориентированная	Деятельностно ориентированная	Личностно ориентированная
5. Тематическое ядро образовательной парадигмы	Ключевые компетентности – совокупность знаний по учебным предметам, а также умений по выполнению дидактически ориентированных заданий. Ключевые компетентности являются многомерными, т. е. включают также умственные процессы, интеллектуальные умения и жизненный опыт	Ключевые компетентности – общая способность личности мобилизовать в деятельности свои знания и умения, а также обобщенные способы выполнения действий. Ключевые компетенции имеют экстрафункциональный характер, включают знания, умения и способности, необходимые для успешной адаптации и выполнения разнообразных взаимосвязанных видов деятельности в различных профессиональных сообществах	Личностно ориентированная – это общепредметные и общепрофессиональные знания, умения, навыки, а также способности и качества, обеспечивающие успешное освоение новых видов деятельности, социально-профессиональную мобильность и динамичность. Ключевые квалификации являются многомерными, так как включают знания, умения, навыки, субъективный опыт, социально-профессиональные качества и психофизиологические свойства
6. Технологии обучения	Доминируют объяснительно-иллюстративные методы обучения. Широко используются способы активизации познавательной деятельности. Преобладающий стиль взаимодействия педагогов с обучающимися – авторитарный	Доминируют информационные (дидактические) технологии обучения, основанные на концепции интериоризации, характеризующей переход внешних действий в умственные. Главное – формирование системы умственных и практических действий. Преобладающий стиль	Доминируют антропоцентрические технологии обучения, основанные на теориях развивающего и проблемного обучения. Акцент делается на формировании обобщенных способов учебно-профессиональной деятельности и организации саморегулируемого

Параметры	Парадигма		
	Когнитивно ориентированная	Деятельностно ориентированная	Личностно ориентированная
7. Критерии оценки результатов обучения	Количественная пятибалльная оценка знаний, умений и навыков по учебным предметам. Пребывания к оценке: индивидуальный характер, дифференцированный подход, систематичность контроля, объективность, гласность. Отметка является средством принуждения, психологического давления на учащихся. Итоговый анализ учебно-профессиональной деятельности осуществляется педагогом	взаимоотношений педагогов с учащимися – адаптивный	Личностно ориентированная учения. Преобладающий стиль взаимоотношений педагогов с учащимися – гуманно-личностный. Технологии обучения направлены на развитие совокупности характеристик личности: знаний, умений, навыков, способов учебных действий, механизмов личностного самоуправления, сферы эмоционально-нравственных характеристик личности
	Количественная пятибалльная оценка знаний, умений и навыков по учебным предметам. Пребывания к оценке: индивидуальный характер, дифференцированный подход, систематичность контроля, объективность, гласность. Отметка является средством принуждения, психологического давления на учащихся. Итоговый анализ учебно-профессиональной деятельности осуществляется педагогом	Сочетание поэтапного контроля знаний, умений и навыков на зачетах и экзаменах, проводимые в формах испытаний: собеседования, тестирования, самостоятельных работ, программированного опроса и т. д. Компьютерное тестирование уровня обученности дополняется диагностической психического развития обучающегося. В отдельных случаях (в системе дополнительного профессионального образования) используется экспертная оценка подготовленности специалиста, основанная на сетевых оценочных процедурах	Отслеживание (мониторинг) развития основных подструктур личности: направленности, компетентности (обученности), познавательных способностей, профессионально важных качеств и психофизиологических свойств личности. Важное значение придается самоконтролю и самооценке, которые становятся психологической основой рефлексии учебно-познавательного развития личности учащихся. Оценка результатов обучения становится основой психологической поддержки и коррекции развития личности

С педагогической точки зрения основные характеристики личностного подхода могут быть сведены к следующим положениям (О. В. Петунин):

- обеспечение развития личности через организацию ее деятельности;
- единство взаимосвязи и взаимоперехода личностной и предметной сторон деятельности;
- учет и подчинение образования на каждом уровне развития личности ее интересам, способностям;
- формирование представления о деятельности как личностно значимой.

Как видим, сущность личностного подхода заключается в ориентации процесса образования на личность как цель, субъект, главный критерий его эффективности<sup>1</sup>.

Как подчеркивает А. К. Маркова, осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, но и формирование, дальнейшее развитие их психики, познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т. д. Таковы основные проявления *личностного компонента* личностно-деятельностного подхода.

*Деятельностный компонент* также имеет многосторонние предпосылки для формирования личностно-деятельностного подхода: в общепедагогическом плане – положение о субъектно-субъектном отношении учителя и ученика (А. Дистервег) и активности обучаемого (А. Дистервег, П. Ф. Каптерев, И. Песталотти, Л. Н. Толстой и др.); в общепсихологическом – теория деятельности А. Н. Леонтьева, личностно-деятельностное опосредование (А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн), теория учебной деятельности (В. В. Давыдов, И. И. Ильясов, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин).

Личностно-деятельностный подход, предполагая организацию самого процесса обучения как организацию (и управление) учеб-

---

<sup>1</sup> Петунин О. В. Личностный и деятельностный подходы к исследованию проблемы активизации познавательной деятельности учащихся // Alma mater. 2009. № 2. С. 37.



ной деятельности обучающихся, означает переориентацию этого процесса на постановку и решение ими самими конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и т. д.)<sup>1</sup>.

Кроме того, личностно-деятельностный подход означает пересмотр педагогом привычных трактовок: а) обучение преимущественно как сообщение знаний, формирование умений, навыков, т. е. только как организация усвоения учебного материала; б) схема общения, взаимодействия преподавателя и студентов и в) объект обучения только как совокупность усваиваемых знаний<sup>2</sup>.

В целом личностно-деятельностный подход в обучении означает, что прежде всего в этом процессе ставится и решается основная задача образования – создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной (через активацию внутренних резервов), профессионально компетентной и саморазвивающейся личности.

Личность находится в центре обучения, образования. Соответственно все образование, *фокусируясь* на обучающемся, на его личности, становится *антропоцентрическим* по цели, содержанию и формам организации (И. А. Зимняя).

В последнее время активно разрабатывается в мировой и отечественной педагогической науке активно разрабатывается идея *компетентностного* подхода<sup>3</sup> и др. Исходными предпосылками становления компетентностного подхода стали изменившие-

---

<sup>1</sup> Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие для пед. вузов.

<sup>2</sup> Там же. С. 112.

<sup>3</sup> Байденко В. И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалистов: науч.-метод. сборник. М., 2002. 176 с.; Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: Исслед. центр проблем качества подгот. спец-тов, 2004. 84 с.; Дегтерев В. А. Компетентностный подход к теоретической и практической подготовке специалистов социальной сферы в рамках Болонских критериев // Организация студенческих практик в рамках Болонских критериев: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Сост. и общ. ред. И. А. Ахьямова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2008. С. 83–97; Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального

ся реалии современного мира и возникший социальный заказ на подготовку специалистов, гибко связанных с функциональным содержанием профессиональной деятельности. В условиях нарастания процессов мировой интеграции и взаимовлияния культур перед системой профессионального образования встает задача подготовки будущего специалиста, который должен не только обладать глубокими профессиональными познаниями в выбранной области, но и уметь гибко их адаптировать к меняющимся социальным условиям, не просто быть специалистом, но и обладать коммуникативной культурой и потенциалом саморазвития, уметь принимать решения в динамически меняющихся условиях деятельности. Такой запрос к подготовке специалиста потребовал в последние годы переместить акценты в профессиональном образовании с процесса обучения на результат. Итогом профессионального обучения все чаще называют не знания и умения специалиста, а его компетентность.

В компетентностном подходе и знания, и умения рассматриваются с точки зрения опыта. Не случайно в концепциях М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, В. В. Краевского, Г. П. Щедровицкого, В. В. Давыдова и их последователей нашла отражение идея опыта как самостоятельного образовательного результата, наравне со знаниями и умениями. Сложные культуросообразные виды действий в современной педагогической литературе носят название *компетентностей*.

Термины «компетенция» и «компетентность» широко используются в последнее время в социально-педагогических исследованиях. Анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы показывает, что эти понятия возникают в самых разнообразных контекстах и понимаются по-разному различными исследователями.

Большой энциклопедический словарь определяет понятие «компетенция» (лат. *competentia* принадлежность по праву) как круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным

актом конкретного органа или должностного лица или как знания и опыт в той или иной области<sup>1</sup>.

Словарь С. И. Ожегова трактует компетенцию как круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, а словарь иностранных слов – как круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способностей деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

В мировой образовательной практике понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, но включает их в себя.

Термин «компетентность» является производным от слова «компетентный». Словарь иноязычных слов трактует понятие «компетентный» как обладающий компетенцией или как знающий, сведущий в определенной области<sup>2</sup>. Проанализировав определения понятий «компетенция» и «компетентность» в различных словарях, можно выделить следующие общие характеристики: знания, опыт в определенной области.

Первые упоминания термина «компетентность» в научной литературе встречаются в работах немецкого ученого Хабермаса, который использует это понятие как социологический термин в контексте теории речевой коммуникации.

В дальнейшем понятие «компетентность» встречается в работах по социальной психологии, где оно трактуется как доскональное знание своего дела, сущности выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных путей. Социальные психологи рассматривают компетентность как совокупность качеств, присущих

---

<sup>1</sup> Большой Российский энциклопедический словарь. С. 614.

<sup>2</sup> Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2005. 944 с.

наиболее авторитетному специалисту, тех качеств, уровня которых должен достичь каждый овладевающий профессией индивид (Д. Бруннер). Таким образом, компетентность понимается как атрибут профессионализма.

Широко используется понятие «компетентность» в американской когнитивной психологии. Там оно рассматривается как фактор, детерминирующий самоощущение личности, ее поведение и самооценку, и больше соотносится с общей характеристикой индивида, чем с характеристикой его профессиональной деятельности.

Таким образом, мы видим, что в психологических исследованиях компетентность, в основном рассматривается с двух позиций: как уровень профессионального развития субъекта и как элемент его общей психологической характеристики.

В 80–90 гг. XX в. термин «компетентность» появляется и в работах по управлению. В этих исследованиях, кроме совокупности знаний, он отражает еще и знание возможных последствий конкретного способа воздействия. Компетентность рассматривается как один из основных компонентов личности или совокупность известных свойств личности, обуславливающих успех в решении основных задач, встречающихся в сфере деятельности человека и осуществляемых в интересах данной организации.

Исследователи высказывают мнение о том, что «компетентности вообще» не существует, компетентность встречается в области конкретной проблематики, в определенной деятельности, в конкретной специальности, в определенной «сфере компетентности»<sup>1</sup>. Таким образом, компетентность рассматривается как важное новообразование личности, которое возникает в ходе освоения профессиональной деятельности.

В исследованиях по управлению образованием используются понятия профессиональной компетентности и профессиональной компетенции. Так, С. Г. Молчанов формулирует понятие профес-

---

<sup>1</sup> Лайл М., Спенсер С.-мл. Компетенции на работе / Пер. с англ. М.: HIPPO, 2005. 384 с.; Guir R. *Novelles competentes des formateurs et nouvelles technologies* // *Education perma-nente*. 1996. № 127. Р. 34–41.

сионально-педагогической компетентности, которое, по его мнению, определяет объем компетенций, круг полномочий в сфере профессионально-педагогической деятельности. В более узком понимании профессионально-педагогическая компетентность трактуется им как круг вопросов, в которых субъект обладает познаниями, опытом, совокупность которых отражает социально-профессиональный статус и профессионально-педагогическую квалификацию, а также некоторые личностные, индивидуальные особенности, обеспечивающие возможность реализации определенной профессиональной деятельности. Таким образом, автор рассматривает компетентность как системное понятие, а компетенцию как ее составляющую.

В. А. Кальней и С. Б. Шишов делают акцент на понятии «компетенция», определяя ее как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. По их мнению, компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, ни к умениям. Они рассматривают компетенцию как возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы. По их мнению, быть компетентным означает умение мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт и, кроме того, есть смысл говорить о компетенциях только тогда, когда они проявляются в какой-нибудь ситуации. Непроявленная компетенция, остающаяся в ряду потенциальностей, не является компетенцией, а самое большое – только скрытой возможностью.

В современной педагогической науке широко распространены понятия профессиональной компетентности и компетенции (ПК), которое определяется как качественная характеристика степени владения специалистом своей профессиональной деятельностью.

Некоторые исследователи отождествляют это понятие с профессиональными умениями и навыками учителя (Н. П. Гришина, Н. И. Смирнова, Л. Б. Якушкина и др.).

Многие педагоги-исследователи включают в определение профессиональной компетентности личностный компонент (В. А. Сластенин, Ю. В. Койнова, Н. Н. Лобанова, М. И. Лукьянова, А. К. Маркова, Е. В. Попова, В. А. Ситаров и др.). Компетентность рассматривается как сочетание психических качеств, т. е. психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно; как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. То есть сущность профессиональной компетентности выражается в степени связи объективного эталона профессиональной деятельности, отраженного в нормативных документах, с субъективными возможностями личности работника. Педагоги признают профессиональную компетентность базовым компонентом педагогической культуры, уровень развития которой зависит от уровня сформированности его профессиональных качеств.

Очевидно то, что, несмотря на актуальность и широкое употребление терминов «компетентность» и «компетенция» в педагогике и психологии, существует множество различных подходов к их определению и использованию. Кроме того, необходимо различать компетенцию и умение. Умение – это действие в специфической ситуации, это проявление подготовленности и способности к действию, это обеспечение возможности совершать действие в специфической ситуации. Только умения поддаются наблюдению. Таким образом, умения – компетенция в действии. Компетенцию рассматривают как возможность установления связи между знанием и ситуацией или как способность обнаружить знания и предпринимать действия, подходящие для решения проблемы.

Таким образом, компетенция не может иметь трактовку только как определенная сумма знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам. Быть компетентным означает умение мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. При обсуждении списка компетенций внимание обращается на конкретные ситуации, в которых они проявляются. Компетенция не может быть изолирована от

конкретных условий ее реализации. Она включает мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, ориентированных на условия конкретной деятельности.

Если рассмотреть понятие «компетенция» во взаимосвязи с понятием «квалификация», то оказывается, что возникновение понятия компетенции вписывается в историю профессиональной подготовки, которая сама была отмечена переменами экономической деятельности. Понятие компетенции появилось в мире труда и промышленных предприятий. Изменения многих профессиональных задач, связанных, в частности, с введением новых технологий, требуют новых квалификаций. Умения, обычно характеризующие выполнение какой-либо деятельности, не всегда бывают достаточны. Нужно еще уметь предвидеть трудности, принимать решения, сотрудничать и координировать свою деятельность. Неуверенность, царящая в настоящее время при оценке профессиональной деятельности и занятости, только усиливает необходимость развития ключевых компетенций.

Приобретение компетенций базируется на опыте, деятельности обучающегося. Эту точку зрения, основанную на достижениях теории обучения (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, Д. Бруннер) разделяют многие европейские эксперты. Другими словами, если целью является приобретение учащимися компетенции, недостаточно разработать для них учебные программы и методику изучения той или иной дисциплины.

Приобретение компетенции зависит от активности обучаемых. Понятие формальной учебной программы противостоит здесь понятию реальной учебной программы как набора профессиональных навыков, являющихся результатом опыта, приобретаемого учащимися в повседневной жизни и работе, общении с преподавателями, товарищами в результате приобретения знаний.

Изучение компетентностного подхода как одного из педагогических подходов к подготовке специалистов в области социальной работы еще только начинается. Определение компетентностного подхода в нашей работе строится на основании использования понятия о ключевых компетенциях личности. В том виде, в кото-

ром оно описано в педагогической литературе, понятие ключевой компетенции включает в себя элементы знания, деятельности, способы ориентировки, а также умение работать с информацией: осуществлять поиск, хранение, переработку и ее оценку.

В нашей работе под ключевыми компетенциями личности понимается владение общенаучными и специальными знаниями и умение применять их в практической деятельности, переходящее в навыки и далее – в квалификацию. Исходя из такого понимания ключевых компетенций, компетентностный педагогический подход мы определяем как подход, имеющий целью формирования ключевых компетенций в виде владения знаниями и умениями применять их в практической деятельности.

Результат решения профессиональной проблемы может быть выражен по-разному – в «продуктной» форме или в форме психолого-педагогических изменений. Оценка эффективности данного результата, исходя из ситуации, свидетельствует о компетентности специалиста. Если социальный работник нашел, находит или сможет найти выход из определенного круга ситуаций – значит он компетентен. Но понятие компетентности не сводится к сумме знаний, умений и навыков, оно значительно шире.

В Европе и США образовательные компетенции понимаются как результат развития основополагающих способностей, которые в основном приобретаются самим индивидуумом. Компетентность понимается, как способность осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями. Уровень компетентности – это характеристика результатов образовательной практики для отдельного человека. Таким образом, компетентность есть мера освоения компетенции, и определяется она способностью решать предписанные задачи. Понятие компетентности включает в себя не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (как личностные достижения), систему ценностных ориентации, привычки, ответственность за последствия совершенных действий и др.



Применительно к каждой компетентности можно выделять различные уровни ее освоения (например, минимальный, продвинутый, высокий).

В данном контексте под ключевыми квалификациями или компетенциями понимаются свойства сотрудника, выходящие за рамки знаний и умений по своей непосредственной специальности. Это связано с глубокими изменениями в мире труда, причем изменения эти, происходившие в последние десятилетия, постепенно осознавались, главным образом, благодаря работе по усовершенствованию системы организации и ее управления. Например, Дж. Равен к необходимым профессиональным качествам<sup>1</sup> относит способность работать самостоятельно без постоянного руководства; способность брать на себя ответственность по собственной инициативе; способность проявлять инициативу, не спрашивая других, следует ли это делать; готовность замечать проблемы и искать пути их решения; умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа; способность уживаться с другими; способность осваивать какие-либо знания по собственной инициативе (т. е. учитывая свой опыт и обратную связь с окружающими); умение принимать решения на основе здравых суждений, т. е. не располагая всем необходимым материалом и не имея возможности обработать информацию математически.

Конкретное наполнение понятия «ключевые компетенции» на Западе связано с анализом запроса работодателей. При решении о продвижении по карьерной лестнице работодатель обращает внимание на следующие характеристики работника<sup>2</sup>:

- готовность к росту;
- мотивация компетентности;
- инициатива;
- ответственность за принятые решения;
- тщательность и аккуратность в работе с документами;

---

<sup>1</sup> Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.

<sup>2</sup> Там же.

- продуктивность (умение вести сразу несколько проектов);
- мобильность;
- готовность к увеличенным нагрузкам;
- опыт решения проблем в группе;
- опыт организации группы для решения проблем;
- умение планировать и прогнозировать;
- умение работать с информацией для себя и для группы;
- умение эффективно презентовать результаты работы;
- способность к рациональным, аргументированным, рефлексивным решениям.

В европейском проекте «Определение и отбор ключевых компетенций» на основе практического обобщения мнений авторитетных экспертов в список включены:

- автономное рефлексивное действие;
- интерактивное использование средств;
- участие в работе неоднородных групп;
- критическое мышление;
- решение задач.

В целом, компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Тип (набор) этих ситуаций зависит от типа (специфики) и уровня профессионального образования вообще и социального образования, в частности.

Компетентностный подход требует учета ключевых компетентностей; обобщенных предметных умений, прикладных предметных умений и жизненных навыков.

Ключевые компетентности (базовые, ключевые навыки) имеют надпредметный характер. К этой линии относятся, например, техники и технологии обработки информации разного рода, действия в группе. Обобщенные умения имеют предметный характер. К ним относятся умения решать задачи в конкретной сфере деятельности. Прикладные практические умения – это та сфера, которая непосредственно проявляется в процессе деятельно-

сти социального работника. К тому же содержание образования должно быть адекватным (релевантным) современным направлениям развития теории и практики социальной работы.

В зарубежных исследованиях, посвященных компетентностному подходу в образовании, отмечается, что парадигма традиционного образования не удовлетворяет, прежде всего, «заказчика» образования (в частности, сферу социального обеспечения), а также общественность. Выпускник вуза, обучение в котором было нацелено сугубо на передачу знаний, оказывается не готовым к самостоятельной и ответственной работе в конкретных трудовых ситуациях и учению на протяжении жизни. Традиционные формы не дают возможности молодым людям раскрыть свой творческий потенциал и пережить опыт успешной самостоятельной и ответственной деятельности.

В связи с этим по поручению правительств европейских стран были выработаны и проводятся в жизнь реформы системы образования. В реформировании акцент делается на деятельность, основанную на инициативе и ответственности самих учеников. Внутри этой деятельности учащиеся должны развертывать, развивать, формировать максимально полным образом *базовые* или *ключевые компетентности* – качества или способности человека, выделенные в мире труда как необходимые свойства сотрудника.

Компетентностный подход соответствует пониманию фундаментальных целей образования, сформулированных в документах ЮНЕСКО: научить получать знания (учить учиться); научить работать и зарабатывать (учение для труда); научить жить (учение для бытия); научить жить вместе (учение для совместной жизни).

Исходя из этого в рамках вузовской подготовки должны быть сформированы следующие *ключевые компетентности*:

- компетентность учения (трансформация обучения в самообучение, саморазвитие, работа над самим собой);
- коммуникативная компетентность;
- информационная компетентность;
- организационная компетентность.

Компетентностный подход применительно к социальной работе сложился исторически, исходя из характера профессиональной деятельности.

Инновационными компонентами рассмотренных образовательных парадигм являются ключевые компетентности, ключевые компетенции и ключевые квалификации. Реализация данных ключевых компонентов потребует нового содержания профессионального образования и новых государственных стандартов, ориентированных не на исходные программные материалы, а на результаты образования, включающие ключевые компетентности, ключевые компетенции и ключевые квалификации. Развитие этих многомерных социально-психологических и профессионально-педагогических образований потребует также новых технологий и средств обучения, воспитания и развития, а также новой организации *учебно-профессионального пространства*<sup>1</sup>.

Обобщим понятия «ключевые квалификации», «ключевые компетенции» и «ключевые компетентности» согласно точке зрения Э. Ф. Зеера.

*Ключевые квалификации* – общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы в определенной группе профессий. Ключевые квалификации обуславливают продуктивное осуществление интегративных видов деятельности и характерны для профессионалов.

*Ключевые компетенции* – это межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах. Ключевые компетенции определяют универсальность, *социально-профессиональную мобильность* специалистов и позволяют им успешно адаптироваться в разных социальных и профессиональных сообществах.

---

<sup>1</sup> Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 225 с.; Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов.

*Ключевые компетентности* – совокупность знаний учебных дисциплин и умений выполнять дидактически ориентированные задания. Ключевые компетентности являются многомерными, т. е. включают также умственные процессы, интеллектуальные умения и жизненный опыт<sup>1</sup>.

Следует отметить, что в отечественной профессиональной педагогике проблема ключевых квалификаций, компетенций и компетентностей еще недостаточно разработана. Наиболее последовательно излагается она в работах С. Я. Батышева, Э. Ф. Зеера, А. К. Марковой, В. А. Полякова, А. В. Хуторского, С. А. Шапоринского, С. Е. Шитова и др.

В настоящее время Европейским сообществом в профессиональном образовании особое внимание уделяется пяти ключевым компетенциям (табл. 2).

Таблица 2

Характеристики ключевых компетенций

Компетенция	Содержание компетенции
Социальная	Способность взять на себя ответственность, вырабатывать решения и участвовать в их реализации, толерантность, проявление сопряженности личных интересов с потребностями производства и общества
Коммуникативная	Владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, умение пользоваться системой Интернет
Информационная	Обладание информационным ресурсом, владение информационными технологиями, критичное отношение к полученной информации
Специальная	Подготовленность к самостоятельному, творческому выполнению профессиональных функций, объективной оценке себя и результатов своего труда
Когнитивная	Готовность к постоянному повышению своего образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, стремление к саморазвитию, постоянному обогащению своей профессиональной компетентности

<sup>1</sup> Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования.

Понятие «ключевые компетенции» было введено в употребление в начале 90-х гг. XX в. работающей под этой эгидой ЮНЕСКО Международной организацией труда и с тех пор стало определять требования к подготовке кадров в профессиональной школе.

Проблема компетентностного подхода в образовании в последние годы получила широкое распространение в мире, в том числе и в России. Она рассматривается российскими исследователями в рамках требований к уровню подготовки выпускников на методологическом и теоретическом уровнях (В. И. Байденко, Г. Э. Белицкая, Л. Н. Боголюбов, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, Д. А. Махотин, Н. А. Рототаева, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, Ю. В. Фролов, В. Д. Шадриков).

Завершая анализ ведущих подходов в непрерывном профессиональном образовании отметим, что в настоящее время имеется научная база для разработки новых концепций профессионального образования конкретных специалистов, в частности, социальной сферы.

## ГЛАВА 2

### КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕГРАТИВНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

#### § 1. ПРОЦЕССЫ ИНТЕГРАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Любые изменения в окружающей действительности, в том числе процесс развития можно рассматривать как смену различных форм дифференциации и интеграции: от первых мгновений жизни Вселенной до возникновения жизни на Земле, появления человека и, наконец, до современного состояния общества – всюду проявляется диалектика взаимосвязи этих процессов.

По сути дела, «любой объект действительности можно рассматривать, с одной стороны, как определенную форму ее дифференциации, а с другой стороны – как выражение некоторой целостности, единства, интеграции составляющих ее элементов, процессов»<sup>1</sup>. Поэтому, чем более сложны и связанные с их существованием формы взаимодействий, тем сложнее и органичнее связь процессов дифференциации и интеграции.

С середины XX в. термин «интеграция» все чаще стал применяться в политической, экономической и научно-технической областях. Усилиями ученых создана достаточно стройная система взглядов, представлений, раскрывающих те или иные

---

<sup>1</sup> Розов М. А. О соотношении естественно-научного и гуманитарного познания (проблема методологического изоморфизма) // Науковедение. 2000. № 4.

стороны интеграции знаний. Общеисторические и логико-методологические проблемы интеграции нашли отражение в трудах В. С. Готта, Б. М. Кедрова, В. П. Кузьмина, В. А. Лекторского, Н. Н. Моисеева, А. П. Огурцова, А. И. Ракитова, В. С. Степина, М. Г. Чепикова, Б. Г. Юдина и др.

Объединяющим в трактовке *понятия интеграции* является утверждение единства, целостности, объединения каких-либо частей или элементов<sup>1</sup>. Наиболее полное, на наш взгляд, определение предлагает Н. И. Кондаков, характеризуя интеграцию как объединение в целое, в единство каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства<sup>2</sup>.

В настоящее время феномен *интеграции* занимает ведущие позиции в ранге инноваций в рамках образовательного пространства. Предпринимаются активные попытки адаптировать данную общенаучную категорию к педагогическим реалиям. А. Я. Данилюк отмечает, что понятие интеграции вводится в контекст педагогики, но недостаточное содержательное педагогическое наполнение не позволяет пока говорить о нем как о научно-педагогическом понятии<sup>3</sup>.

Термин-понятие «педагогическая интеграция» предполагает объяснение, прогнозирование конкретных проявлений интеграции и управление ими в пределах предмета педагогики в соответствии с ее задачами<sup>4</sup>. Это положение развивает В. С. Безрукова, определяя ее как разновидность научной интеграции, осуществляемая в рамках педагогической теории и практики<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Современный словарь иностранных слов. М.: Рус. яз., 1992. 740 с.; Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Сост. В. В. Виноградов и др. / Под ред. Д. Н. Ушакова.

<sup>2</sup> Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1976. 720 с.

<sup>3</sup> Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д: РостГПУ, 2000. 440 с.

<sup>4</sup> Писарева С. А. Методологические основы научной интеграции. Сущность педагогической интеграции // Педагогический вестник НМЦ Выборгского района. 2000. № 25. С. 11–17.

<sup>5</sup> Безрукова В. С. Теория педагогической интеграции как методологическое знание // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: сб. науч. тр. / Отв. ред. В. С. Безрукова. Свердловск, 1991. Вып. 2. С. 5–13; Безруко-



В значительной части педагогических исследований интеграция характеризуется с позиции «целостности, системности, взаимосвязанности, комплексности»; «принципа, процесса и результата»; «объединения в целое разрозненных частей»; «комплексирования и суммирования»; «синтезированных курсов и межпредметных связей». Однако данные характеристики не отражают специфики интеграции как педагогического явления. Причину данного положения А. Я. Данилюк видит: 1) в ограниченности восприятия интеграции; 2) в технологической непроработанности; 3) в отсутствии понимания интеграции как диалектического, самоорганизующегося процесса; 4) в противопоставлении интеграции и дифференциации. «Знание изначально дифференцировано по разным учебным предметам, что, собственно, и создает необходимость в интеграции, дифференциация представляет собой начало интеграции. Абсолютное противопоставление двух диалектических сопряженных начал неправомерно: если дифференциация с очевидностью составляет исходную точку интеграции, то результат интеграции должен быть началом дифференциации»<sup>1</sup>.

Более адекватное понимание учебного предмета как дифференцированной системы возникает в границах семиотики, науки о знаках и знаковых системах<sup>2</sup>. Образовательная дисциплина представляется как сложноорганизованный текст, внутри которого взаимодействуют, но не смешиваются разные субтексты и соответствующие им языки. В связи с этим в теоретической педагогике актуализируется проблема языка и возникает вопрос об основных языковых различиях.

Важную роль в организации учебного предмета играют континуальные и дискретные языки. Ю. М. Лотман следующим образом определяет их различие: «В дискретных языковых системах текст вторичен по отношению к знаку, то есть отчетливо распа-

---

ва В. С. Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург, 1992. 167 с.; Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике.

<sup>1</sup> Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. С. 229–230.

<sup>2</sup> Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. С. 702.

дается на знаки. Выделить знак как некоторую исходную элементарную единицу не составляет труда. В континуальных языках первичен текст, который не распадается на знаки, а сам является знаком или изоморфен знаку. Здесь активны не правила соединения знаков, а ритм и симметрия... В дискретных языках знак соединяется со знаком, а в континуальных – трансформируются в другое свое проявление или уподобляется соответствующему смысловому пятну на другом уровне»<sup>1</sup>.

Так что же такое понятие? Понятие о предмете – это способ его мысленного воссоздания, с философской точки зрения мышление воспринимается как деятельность. Иметь понятие о чем-либо – значит быть в состоянии последовательно воспроизвести его в мышлении<sup>2</sup>. «Мы не можем мыслить линии, – писал И. Кант, – не проводя ее мысленно, не можем мыслить окружность, не описывая ее, не можем представить себе три измерения пространства, не проводя из одной точки трех перпендикулярных друг к другу линий...»<sup>3</sup>. Таким образом, понятие представляет собой метод и форму мыследействия, воспроизводящего соответствующее явление.

Тезис «понятие есть метод» определенно указывает на то, уточняет А. Я. Данилюк, что может послужить основанием понятия интеграции образования. Метод (путь, способ) интеграции представлен в ее идеальном объекте, и можно сказать, что идеальный объект – это образ научного понятия. Восстановим идеальный объект интеграции, придав ему самый общий характер<sup>4</sup>. Если теоретическая модель есть образ понятия, то само понятие может быть получено как результат максимально полного по содержанию, а по форме – предельно краткого ее описания в терминах педагогики (рис. 7).

Таким образом, А. Я. Данилюк *интеграцию образования* определяет как «осуществление учеником под руководством учителя последовательного перевода сообщений с одного учебного

---

<sup>1</sup> Лотман Ю. М. Избранные произведения: В 3 т. Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин: Александр, 1992. С. 38–39.

<sup>2</sup> Данилюк А. Я. Теория интеграции образования.

<sup>3</sup> Кант И. Сочинения: В 6 т. Т. 3. М.: Мысль, 1964. С. 206.

<sup>4</sup> Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. С. 231.

языка на другой, в процессе которого происходит усвоение знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов»<sup>1</sup>.



Рис. 7. Обобщенная логика интеграции образования

Напомним подход к определению понятия «педагогическая интеграция» Н. К. Чапаса и М. Л. Вайнштейна<sup>2</sup>, которые исходят из многомерно-целостной природы человека и в связи с этим выделяют три фундаментальные линии педагогической интеграции: интеграцию человека с внешним миром; интеграцию человека с другими людьми; интеграцию человека с самим собой.

Авторы нового подхода анализ *интеграции человека с внешним миром* основывают на теории «трех миров» К. Поппера<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. С. 230.

<sup>2</sup> Чапас Н. К., Вайнштейн М. Л. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт: моногр. Челябинск: ЧИРПО; Екатеринбург: ИРРО, 2007. 408 с.

<sup>3</sup> Поппер К. Логика социальных наук // Вопросы философии. 1992. № 10. С. 65–75; Поппер К. Что такое диалектика? / Пер. с англ. // Вопросы философии. 1995. № 1. С. 118–138.

К. Р. Поппер, австро-британский философ, разработал теорию трех миров: мира физических явлений; мира субъективных (ментальных и психических) состояний сознания; мира объективного содержания мышления и предметов человеческого сознания вне познающего субъекта (подтвердившиеся и не подтвердившиеся гипотезы, научные теории и т. д.)<sup>1</sup>.

Внося в теорию К. Поппера некоторые изменения, исходящие из особенностей предмета исследования, Н. К. Чапаев и М. Л. Вайнштейн называют в качестве составляющих внешнего мира физический мир, ментальный (социальный) мир и мир знаний, умений и навыков.

В случае с физическим миром интеграция может происходить в форме нового диалога человека с природой<sup>2</sup>.

*Интеграция человека с ментальной средой* предполагает, во-первых, гармонизацию его отношений с социально-экономическим окружением, сопровождаемую активными действиями человека по его совершенствованию; во-вторых, усвоение норм диалогического общения с инокультурными и инодеятельностными ценностями.

*Интеграция человека с миром знаний, умений и навыков* своим следствием может иметь:

- 1) понимающего человека – человека, способного познать целое;
- 2) специалиста интегрального профиля, обладающего универсально-синтетическими знаниями и универсально-функциональной деятельностью<sup>3</sup>.

*Интеграция человека с другими людьми* имеет в качестве форм функционирования эмпатическое восприятие индивидом других людей, партнерство, сотрудничество, сотворчество, толерантность и т. д.

---

<sup>1</sup> Краткий словарь по философии / Авт.-сост. Н. Н. Рогалевич. Мн.: Харвест, 2008. С. 509–510.

<sup>2</sup> Пригожин И. Р., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986. 432 с.

<sup>3</sup> Арутюнян, Ю. В. О потенциале межкультурной интеграции в московском мегаполисе // СоцИс. 2005. № 1. С. 27–40.

*Интеграция человека с самим собой* охватывает физическую, душевную и духовную сферы его бытия и выражается в гармонии указанных сфер, обеспечивающей физическо-душевно-духовное равновесие человека<sup>1</sup>.

Приведенная дефиниция педагогической интеграции носит универсальный характер и может быть применена на любом уровне педагогической реальности.

М. Н. Берулава под интеграцией содержания образования понимает процесс и результат взаимодействия его структурных элементов, сопровождающиеся ростом системности и уплотненности знаний учащихся<sup>2</sup>. Кроме того, он разводит понятия «интеграция содержания образования» и «синтез (интеграция) знаний», указывая, что первое – более широкое, так как отражает единство содержательной и процессуальной сторон обучения и характеризует систему содержания образования на всех уровнях ее формирования.

В. В. Краевский выводит следующие уровни: уровень общего теоретического представления, учебного предмета, учебного материала; уровень педагогической действительности; уровень структуры личности<sup>3</sup>. Понятие же синтеза знаний характеризует лишь последний уровень формирования содержания образования – уровень структуры личности, и связано, в основном, только с одним структурным компонентом содержания образования – знаниями. Таким образом, делает вывод М. Н. Берулава, синтез знаний учащихся является определенным итогом интеграции содержания образования<sup>4</sup>.

С. А. Шапоринский соотносит понятия «интеграция» и «дифференциация». «Дифференциация науки выражается в том, – писал он, – что разделы уже существующих наук становятся са-

---

<sup>1</sup> Чапаев Н. К., Вайнштейн М. Л. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт: моногр. С. 8–9.

<sup>2</sup> Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования. М.: Совершенство, 1998. С. 8.

<sup>3</sup> Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. М.: Педагогика, 1977. 264 с.

<sup>4</sup> Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования. С. 8.

мостоятельными, на стыке нескольких наук появляются новые... которые по масштабам опережают давно существующие». Для интеграции же «характерно прежде всего более глубокое проникновение в сущность явлений и поиски общих закономерностей, широкое использование универсальных методов и средств научного исследования»<sup>1</sup>.

Ю. С. Тюнников определяет «паспортные характеристики» интегративного процесса в педагогике: 1) целевые характеристики; 2) содержательные характеристики; 3) уровни интегративного процесса; 4) масштаб и формы интегративного процесса<sup>2</sup>.

В. С. Безрукова разработала механизмы интегрирования и предложила феноменологическую карту процесса педагогической интеграции, которая включает направления интеграции; состав интеграционного процесса (объекты интеграции); формы, виды, типы и уровни педагогической интеграции<sup>3</sup>.

Ю. А. Кустов и Ю. Ю. Кустов проявление педагогической интеграции связывают с психофизиологическим механизмом поэтапного перехода представлений в материальной или материализованной форме сведений из внешнего плана во внутренний, умственный план...<sup>4</sup>.

Своим рождением теория интеграции обязана *теориям целостности и системности*. Принцип системности возник как целостный подход к объектам исследования – это нашло отражение сначала в понимании целого (целостности), а затем было развито и конкретизировано в понятиях системы и организации. Наиболее абстрактной из этих категорий является целое. Этот

---

<sup>1</sup> Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. М.: Педагогика, 1981. 201 с.

<sup>2</sup> Тюников Ю. С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ. М.: НИИ ШОТСО АПН СССР, 1988. 46 с.

<sup>3</sup> Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике.

<sup>4</sup> Кустов Ю. А., Кустов Ю. Ю. Интеграция как педагогическая проблема // Интеграция в педагогике и образовании: сб. науч.-метод. работ. Самара: Самар. индустриал. пед. колледж, 1994. С. 6–17.

момент в свое время был подчеркнут Г. Гегелем, считавшим, что отношение целого и части «есть мертвый, механический агрегат, который хотя и обладает определениями формы, благодаря чему многообразие его самостоятельной материи соотносится в некотором единстве, но обладает ими таким образом, что это единство остается внешним для многообразия»<sup>1</sup>.

Суммируя различные точки зрения на содержание понятий «целое» и «целостность», высказанные разными авторами, можно заключить, что в понятии целого отражаются лишь такие связи явлений действительности, когда та или иная их совокупность может быть выделена как явление нового порядка, способное к сохранению своей качественной определенности в данных условиях.

Различная степень целостности объектов предопределяет различия их основных свойств, а отсюда вытекает важность целостного подхода к объектам исследования. Однако иногда целостность сводится лишь к установлению различий между отдельными объектами, но не к отражению механизма возникновения и сохранения этих различий. М. И. Сетров подчеркивает, что конкретизация принципа целостности связана с переходом к принципу системности. Это не значит, что один принцип заменяется другим и первый перестает функционировать. Именно различная степень абстрактности делает одинаково необходимыми как понятие целого, так и понятия системы и организации<sup>2</sup>.

Если категория целого носит абстрактно-синтетический характер, то понятие системы, являясь как бы диалектическим его отрицанием, приобретает в основном конкретно-аналитический характер. Внимание исследователя при системном подходе направлено не на целостность объекта, а на его состав, на свойства элементов, проявляющиеся во взаимодействии. Установление же в системе устойчивых взаимосвязей элементов отдельных уров-

---

<sup>1</sup> Гегель Г. В. Сочинения: в 14 т. М.: Гос. социал.-экон. изд-во, 1937. Т. 5: Наука. Логика. С. 621.

<sup>2</sup> Сетров М. И. Принцип системности и его основные понятия // Проблемы методологии системного исследования / Под ред. И. В. Блауберга, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. М., 1970. С. 51.

ней, т. е. установление «закона связей» элементов<sup>1</sup>, есть обнаружение структурности системы как следующий момент конкретизации целого<sup>2</sup>.

Обобщим определения понятия интеграции на основе анализа литературы по проблеме исследования (табл. 3).

Таблица 3

Контент-анализ понятия «интеграция»

Источник	Определение
Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1993. С. 254	Интегрировать – объединять в одно <u>целое</u> (спец.)
Булыко А. Н. Большой словарь иностранных слов. 35 тысяч слов. М.: Мартин, 2004. С. 232	Интеграция (лат. integratio восстановление, восполнение) – объединение в одно <u>целое</u> каких-либо частей (противопол. дезинтеграции)
Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1983. С. 181	Интеграция – слово латинского происхождения, обозначающее восстановление, восполнение... понятие, обозначающее состояние отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма как целое, а также процесс, ведущий к этому состоянию
Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко. М.: Политиздат, 1985. С. 118	Интеграция групповая – согласованность, упорядоченность и стабильность системы внутригрупповых процессов
Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева Т. 1. М.: АПО, 1998. С. 385	Интеграция – объединение в целое. В единство каких-либо элементов, восстановление какого-либо единства; в теории систем – состояние взаимосвязи отдельных компонентов системы и процесс, обуславливающий такое состояние
Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. школа, 2004. С. 144	Интеграция – процесс сближения, связи наук, частей, взаимопроникновение культур
Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков. М.: ТЦ Сфера, 2004. С. 124	Интеграция образовательного процесса – процесс достижения целостности образовательного процесса, а также его результат; подразделяется на два вида: целостность по горизонтали – прочные межпредметные

<sup>1</sup> Свидерский В. И. О диалектике элементов и структуры в объективном мире и познании. М.: Изд-во социал.-экон. лит., 1962. С. 11.

<sup>2</sup> Сетров М. И. Принцип системности и его основные понятия.



Окончание табл. 3

Источник	Определение
	связи, взаимообогащение знаний из различных областей, единство знаний и умений; по вертикали – преемственность между различными ступенями образовательной лестницы, слияние этих ступеней в единый восходящий ряд, охватывающий все стадии жизненного цикла человека

Сущность теории систем заключается в поиске целостностей, природы их образования и факторов поддержания устойчивости и саморазвития. По мнению Н. И. Кондакова, понятие интеграции входит в теорию систем. Здесь оно обозначает «состояние взаимосвязи отдельных компонентов системы и процесс, обуславливающий такое состояние»<sup>1</sup>. В теории систем, следовательно, интеграция функционирует как логическое знание, не имеющее своего специфического содержания. В этом аспекте оно «выходит» из философии и «входит» в педагогику<sup>2</sup>. По словам В. П. Кузьмина, «когда речь идет о системном подходе или системном анализе – ищите интеграцию»<sup>3</sup>. С точки зрения данного автора, понятие системы в большей мере фиксирует объектную форму целого, а понятие интеграции – процесс.

Каковы же *инвариантные характеристики интеграции*, выражающие наиболее общие ее существенные признаки, необходимо принадлежащие всем ее модификациям, реализуемым в различных сферах человеческой деятельности и познания?

Остановимся на нескольких, наиболее показательных точках зрения. Разнообразие точек зрения и предложенных к рассмотрению характеристик обогатит наше представление о возможностях интеграции и поможет в дальнейшем в реализации интегра-

<sup>1</sup> Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. С. 203.

<sup>2</sup> Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: сб. науч. тр. / Отв. ред. В. С. Безрукова. Свердловск, 1990. С. 5–26.

<sup>3</sup> Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. М.: Политиздат, 1980. С. 258.

тивной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в рамках интегративного пространства.

Ю. С. Тюников выделяет следующие сущностные признаки интеграции<sup>1</sup>:

- 1) интеграция строится на взаимодействии разнородных, ранее разобщенных элементов. Только наличие разнородных элементов делает возможным зарождение качественно новых состояний. Данный признак отражает главное противоречие интегративного процесса, определяющее его развитие. Например, при взаимодействии разнопредметных знаний – комплексностьнекомплексность; при объединении знаний разного уровня обобщенности – как общее и частное; при переводе понятий в знаковую форму – как содержание и форма; при интеграции знаний и способов их применения, систематизации понятий – как часть и целое и т. д.;
- 2) интеграция связана с качественными и количественными преобразованиями взаимодействующих элементов. В процессе интеграции происходит постепенное изменение отдельных элементов в результате включения во все большее число связей. Накопление этих изменений приводит к преобразованиям в структуре, к появлению новых функций у вступивших в связь элементов и, в итоге, к появлению новой целостности;
- 3) интегративный процесс имеет свою логико-содержательную основу, т. е. программу, ориентирующую в основном на то, что должно воспроизводиться в учебно-воспитательном процессе и в каком соответствии с реальными процессами, которые объективно детерминируют создание той или иной дидактической целостности;
- 4) интегративный процесс имеет свою собственную структуру. Структура придает ему определенную стабильность (устойчивость), что обеспечивает его воспроизводимость, многократное повторение в учебно-воспитательной работе;

---

<sup>1</sup> Тюников Ю. С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ.

- 5) педагогическая целенаправленность и относительная самостоятельность интегративного процесса.

Что же лежит, с точки зрения Ю. С. Тюнникова, в основе выделения вышеуказанных признаков? Это положение о том, что интеграция возникает в случае, когда, во-первых, имеются *ранее разобщиенные элементы*; во-вторых, *есть объективные условия* для их объединения; в-третьих, объединяются они не суммативно и рядоположено, а *посредством синтеза*; и, наконец, результатом такого объединения является *система, обладающая свойствами целостности*.

Н. К. Чапаев и М. Л. Вайнштейн останавливаются на следующих характеристиках интеграции<sup>1</sup>, которые дополняют точку зрения Ю. С. Тюникова:

1. Интеграция есть *сторона процесса развития*. Интеграция, вкупе с дифференциацией, признается психологами в качестве главного фактора становления индивида, конкретной личности. Г. С. Костюк указывал на своеобразное «разделение труда» между данными процессами: «дифференциация приводит к умножению психических процессов и свойств, а интеграция – к упорядочиванию субординации и иерархизации ее результатов»<sup>2</sup>.

Путем интеграции возникают новые психические образования и структуры деятельностей. Психологи указывают на то, что развитие – процесс не аддективный, суммативный, а интегративный, требующий качественных изменений в кооперируемых компонентах: новые знания формируются не простым наложением новой информации на уже имеющуюся, а через перестройку, переупорядочивание прежних знаний, постановку новых вопросов, выдвижение гипотез<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Чапаев Н. К., Вайнштейн М. Л. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт: моногр.

<sup>2</sup> Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Под ред. Л. П. Прокопенко. М.: Педагогика, 1988. 302 с.

<sup>3</sup> Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1989. 80 с.

2. В ходе интеграции происходит *трансформация кооперируемых компонентов*. Механизмами этой трансформации выступают ассимиляция – процесс приспособления инородных кооперируемых компонентов к условиям существования интегративного базиса; аккомодация – изменение базисной составляющей интеграционного процесса в ходе включения в нее инородных компонентов; уравнивание – процесс достижения определенного баланса и гармонии всех участников интегративного взаимодействия<sup>1</sup>.
3. *Единство процесса и результата интеграции*. Можно выделить три оценки отношений между результирующими и процессуальными сторонами интеграции: а) интеграция есть процесс становления целого; б) интеграция есть результат определенным образом организованных процессов; в) интеграция есть процесс и результат становления целостности. Наиболее приемлема последняя оценка, так как принципиально невозможно мыслить результат без процесса, как и процесс без результата.
4. *Принципиальная несводимость интегративного новообразования к своим частям*. Совокупное действие процессов ассимиляции, диссимилиации и аккомодации ведет к появлению интегративных новообразований. Ядром этих новообразований является *абсолютно новое интегральное качество*.
5. *Взаимообусловленность процессов интеграции и дезинтеграции*. В этом смысле интеграция рассматривается как процесс движения и развития определенной системы, в которой растет число и интенсивность взаимодействия элементов, уменьшается их относительная самостоятельность по отношению друг к другу; дезинтеграция – процесс уменьшения числа и интенсивности взаимодействия системы, разложения, распада, разрушения, отделения, изоляции; дифференциация – движение системы к неоднород-

---

<sup>1</sup> Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Междунар. пед. академия, 1994. 608 с.

ности и дедифференциация – процесс движения системы к однородности.

Н. К. Чапаев в своем диссертационном исследовании говорит еще о двух признаках: 1) универсальности и полиморфичности интеграции и 2) органическом единстве целого и его частей<sup>1</sup>.

*Универсальность* означает, что интеграция – «феномен всеобщий и универсальный», что в мире «просто нет вещей или явлений, которые бы не являлись интегративными связями». Это равно касается и онтологической и гносеологической реальности, – уточняет Н. К. Чапаев, – всех сфер живой и неживой природы, всех областей человеческой деятельности и познания, в том числе педагогики, где интеграцией «охватываются» все стороны учебно-воспитательного процесса – деятельность педагогов и учащихся, функционирование целей, принципов, содержания, методов, средств и форм обучения и воспитания, все уровни функционирования педагогического знания<sup>2</sup>.

*Полиморфичность* выражает способность интеграции выступать в различных качествах, иметь различные формы (виды, типы) проявления в самых различных сферах познания и деятельности человека. Далее, анализируя процесс педагогической интеграции, мы рассмотрим эти качества подробно.

Что касается органического единства целого и его частей, то в истории человеческой мысли прослеживаются несколько подходов к решению проблем взаимоотношений целого и его частей:

1. Отрицание всякой возможности какой-либо корреляции между целым и его частями.
2. Позиция «целое равно сумме своих частей» отражает суммативно-механический взгляд на взаимоотношения целого и его частей.
3. Целое больше своих частей и качественно отличается от своих составляющих.
4. Часть больше целого.

---

<sup>1</sup> Чапаев Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: Дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1998. 462 с.

<sup>2</sup> Там же.

5. Целое и его части составляют единую «органическую целостность» – «систему двусторонних причинных связей, образующих сложную сеть» (К. Лоренц).

Анализ отношений целого и части дает возможность определить внутреннюю структуру развития технологических линий интеграции, образуемую из связей между: а) кооперируемыми частями; б) целым и отдельными частями; в) целым и совокупностью частей; г) целым, частями и вновь образуемой их органической целостностью. Из чего логично предположить, что интеграция представляет собой «систему отношений и связей» между целым и его частями. Однако это не означает, что она есть чистая форма – «отношение материалов» (В. Шкловский). Как увидим далее, в интеграции, и, прежде всего в педагогической интеграции, решающую роль играет «значимый компонент» (П. Сорокин), придающий ей целеноправленность и смысл.

В. С. Безрукова, анализируя существенные признаки педагогической интеграции, говорит, прежде всего, о ее *триединой роли*, т. е. рассматривает интеграцию как принцип, процесс и результат, указывая на полифункциональность этого понятия и невозможность одного определения его<sup>1</sup>. Значительное внимание интеграции как принципу уделял В. И. Шярнас<sup>2</sup>.

*Педагогическая интеграция* как *принцип* развития педагогической теории и практики есть ведущая идея, отражающая особенности современного этапа развития и гарантирующая, в случае ее реализации, достижение более высоких позитивных результатов в научной и практической деятельности.

В. С. Безрукова предложила следующие правила реализации этого принципа: определить объекты интегрирования; вычленив факторы, способствующие интегрированию выделенных объектов, а также не способствующие этому; сформулировать ожи-

---

<sup>1</sup> Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации.

<sup>2</sup> Шярнас В. И. Принцип интеграции в профессионально-технической педагогике // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: технологический аспект: тезисы докл. науч.-практ. конф. Свердловск: Свердл. инженер.-пед. ин-т, 1991. С. 7–10.

даемый результат с учетом «потребителя», т. е. потребностей и особенностей системы образования.

*Педагогическая интеграция* как *процесс* есть непосредственное установление связей между объектами и создание новой целостной системы в соответствии с предполагаемым результатом. В. С. Безрукова уточнила, что процесс педагогической интеграции есть процедура интегрирования объектов, *проектирование* пути получения результата. Она включает в себя выбор необходимых и целесообразных связей из всей совокупности их видов и типов, способов их установления.

Наконец, *педагогическая интеграция* как *результат* – есть та форма, которую обретают объекты, вступая во взаимосвязь друг с другом (интегрированный курс, интегрированный урок, технология погружения, модульное обучение и др.).

Значительное внимание в исследованиях В. С. Безруковой посвящено *единству и взаимодействию интеграции и дифференциации*. Любая интеграция готовит почву для новой дифференциации, и наоборот, возникающая дифференциация тут же создает условия для новой интеграции. Посредством их взаимодействия создается поступательное поуровневое движение теории и практики.

В качестве методологического принципа выдвигает связь интеграции с дифференциацией и Б. И. Коротяев<sup>1</sup>.

Автор многочисленных исследований в области педагогической интеграции, В. С. Безрукова, в качестве приоритетных признаков, выделяет ее способность формировать дивергентность и стохастичность мышления. Под дивергентностью мышления мы понимаем способность к многовариантности и разнообразию, а под стохастичностью – способность угадывать и давать результаты при крайне малых и вероятностных факторах.

---

<sup>1</sup> Коротяев Б. И., Головкин М. Б. Методология и принципы интеграции учебных дисциплин // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: интегрирование содержания, методов и форм: Тезисы докл. науч.-практ. конф. Свердловск: Свердл. инженер.-пед. ин-т, 1990. С. 3–4.

Интегративные процессы в человеке условно можно представить как *механизм переработки информации* и получения *более качественного продукта познания*.

Ряд ученых в качестве существенных признаков педагогической интеграции выделяют: *эргатичность* (педагогическая интеграция не только развивает, «творит» человека, но и сама «творима» им); *диалогичность* (выстраивание субъект-субъектных отношений в системе педагог-обучаемый); *латентность* (отсутствие прямых причинно-следственных связей между внешне выраженными интегративными средствами, операциями, приемами, действиями) и конечным интегративным результатом, который не имеет наблюдаемой предметной выраженности; *многомерность* (означает признание за последней способности влиять на развитие всех сторон человека, заключающего в себе основные закономерности материального мира: механические, физические, химические, биологические) (Б. Г. Ананьев).

Одной из принципиальных характеристик педагогической интеграции является *полистатусность*, т. е. она может выступать как закономерность, как тенденция, как принцип, как средство совершенствования педагогического процесса, как методологический инструментарий и т. д. Это обусловливается рядом обстоятельств: а) полифункциональным характером педагогических категорий; б) полиморфичностью самой педагогической интеграции; в) гетерогенной природой выполняемых ею функций и задач.

В ранге основных характеристик, которыми обладает педагогическая интеграция, находятся *принципы интеграции*. Исходя из закона семиотической неоднородности, А. Я. Данилюк формулирует три принципа, определяющих организацию образовательных систем на интегративной основе: диалектическое единство интеграции и дифференциации; антропоцентризм; культуросообразность<sup>1</sup>.

Три принципа интеграции оптимально определяют образование в его фундаментальных отношениях: принцип единства интеграции и дифференциации выражает способ самоорганизации образования; принцип антропоцентризма определяет положение

---

<sup>1</sup> Данилюк А. Я. Теория интеграции образования.



ученика и учителя в интегральной образовательной системе; наконец, принцип культуросообразности характеризует отношение образования к его культурному окружению. Таким образом, три принципа фиксируют три основных аспекта организации образования: внутренний, человеческий, внешний.

Уточним направления исследований в области взаимообусловленности интеграции и дифференциации:

- *взаимодействие интеграции и дифференциации* (Н. Т. Абрамова, В. Г. Афанасьев, Б. В. Ахлибинский, Л. П. Буева, Б. М. Кедров, Н. Т. Костюк, А. П. Лиферов, В. С. Лутай, С. Г. Малинников, Н. Р. Ставская, А. Д. Урсул, И. П. Яковлев и др.);
- *интеграция и дифференциация человековедческих дисциплин*, в том числе психологии и педагогики (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, Б. М. Бим-Бад, П. П. Блонский, В. П. Вахтеров, М. Г. Данильченко, О. В. Дашкевич, В. В. Краевский, Б. Т. Лихачев, А. В. Петровский, В. М. Полонский, М. М. Рубинштейн, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин, С. Д. Смирнов, Б. А. Сосновский, Э. Стоунс, Н. М. Таланчук, К. Д. Ушинский, Н. К. Чапаев и др.);
- *критерии интеграции и дифференциации психологии, педагогики и психолого-педагогического образования*, выделение человека в качестве базового критерия (Б. Г. Ананьев, Г. С. Батищев, В. П. Бездухов, Л. П. Буева, С. Кьеркегор, А. Ф. Лосев, В. М. Межуев, С. Л. Рубинштейн, П. Тейяр де Шарден, И. Т. Фролов, Н. К. Чапаев и др.);
- *анализ интегративных концепций человека* (Р. Ассаджиоли, Ю. Г. Волков, Е. И. Исаев, В. Н. Келасьев, В. С. Поликарпов, П. В. Симонов, В. И. Слободчиков и др.);
- *интегративно-дифференцированные технологии образования и развития личности* (Р. Ассаджиоли, Н. Е. Веракса, М. М. Левина, А. В. Мудрик, Ю. О. Овакимян, Ф. Перлз, К. Роджерс, В. А. Сластенин, Т. С. Яценко и др.).

Проблемы антропоцентризма нашли свое отражение в исследованиях П. С. Гуревича, В. П. Дуброва, М. С. Кагана, Б. Г. Мещерякова, Е. А. Ракитиной и др.

Согласно *принципу антропоцентризма*, обучающийся занимает центральное положение в образовательной системе, а его сознание является важнейшим фактором интеграции образования. Если традиционная педагогика, – уточняет А. Я. Данилюк, – представляет интеграцию, главным образом, как соединение учебного содержания, то на уровне теоретического исследования этот феномен раскрывается во взаимопроникновении знания и сознания. Где нет сознания, там нет и интеграции.

Антропоцентричная педагогика ориентирована на сотрудничество субъектов образовательного процесса, она помещает учащегося в центр образования, а чтобы данная тенденция была реализована, следует соблюдать ряд принципиальных требований:

- Интеграция образования – это не столько формальное соединение разного знания в новый учебный текст, сколько соединение разных текстов в сознании ученика, приводящее к формированию ментальных понятийных и смыслообразующих структур. Сознание ученика является ведущим фактором интеграции образования. В образовании интегрируется не содержание как таковое, а происходит последовательная интеграция знания и сознания.
- Обучающийся становится не только смысловым (тем, ради чего), но и организационным центром образования (субъектом учения) при условии, что он интегрирует в сознании разные учебные тексты. Интеграция разного знания сознанием приводит к появлению нового знания, так что важнейшим показателем антропоцентрированного, развивающего образования является способность ученика интегрировать новые тексты.
- В образовательной системе развивающего типа педагог отводит ученику центральное место и признает его сознание фактором интеграции. Дидактически это обеспечивается, когда система составлена из множества разных (по языку, стилю мышления, принадлежности к разным наукам, культурам и т. д.) учебных текстов и интеграционных механизмов, позволяющих ученику с ними работать.

Следующим принципом педагогической интеграции является *принцип культуросообразности*, который означает, что учебные тексты в пределах образовательной системы должны быть приведены в такую же существенную связь, в которой они находятся в культуре.

Тождественность образования и культуры определяется принципом культуросообразности (В. С. Библер, В. П. Зинченко, Е. В. Бондаревская и др.). Образование – это не вся культура, а ее часть, но такая, которая, в отличие от всех других ее составляющих, в малом масштабе воспроизводит культуру в ее целостности и внутренней дифференцированности. Культура в целом может стать объектом педагогического осмысления, наиболее общей моделью организации целостного, научнообоснованного культуросообразного образовательного пространства, которое способно предоставить всю полноту дидактических возможностей для свободного развития культуры мышления ученика<sup>1</sup>.

Образование соотносится в первую очередь с национальной культурой. Воссоздание национальной культуры в образовании возможно путем интеграции основных гуманитарных дисциплин в пределах новой дидактической системы – интегрального гуманитарного образовательного пространства.

Процесс обучения в интегральном пространстве позволит полноценно решать задачу культурной идентификации личности, систематически формировать теоретические гуманитарные понятия и личностные культурные смыслы. Он обеспечит необходимые дидактические условия для погружения учащегося в культуру, для того, чтобы личность воспринимала культуру народа как свою собственную судьбу, органично существовала в культуре, наполняла свою жизнь культурными смыслами в процессе творческого развития.

Кроме того, в рамках интеграции содержания образования М. Н. Берулава выделяет группу принципов, в зависимости от уровней этой интеграции<sup>2</sup>:

---

<sup>1</sup> Данилюк А. Я. Теория интеграции образования.

<sup>2</sup> Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования.

- *Уровень целостности (высший):* а) *принцип сосредоточения функций*, предполагающий на основе слияния двух или нескольких учебных предметов образование новой учебной дисциплины со своим собственным предметом исследования и концептуальными основаниями; б) *принцип единства*, детерминирующий целостность и синтез используемых форм, методов и средств обучения, ранее дифференцированных по ряду самостоятельных дисциплин; в) *принцип экономичности*, означающий уплотнение и концентрацию интегрируемого материала, устранение дублирования в его изложении;
- *Уровень дидактического синтеза.* Интеграция учебных предметов на данном уровне осуществляется постоянно, на базе одного из них. При этом каждый из взаимодействующих предметов в то же время сохраняет свой статус и свои концептуальные основания: а) *принцип субординации функций*, выражающийся в координации отдельных учебных дисциплин, в сохранении их собственного предмета исследования; б) *принцип субстратности*, в основе которого лежит целостное системное изучение того или иного технического объекта; в) *принцип комплементарности*, регулирующий интегративную взаимодополняемость методов и средств, которые при этом составляют не механическую сумму, но новое качество, полученное на основе их взаимодействия; г) *принцип временной концентрации*, предполагающий, что изучение учебного материала, связываемого посредством интеграционных процессов, сконцентрировано во времени до рамок единицы учебного процесса (интегративного урока, семинара и т. д.); д) *принцип достаточности блока интеграции*, предполагающий наличие достаточного объема учебного материала, который может быть изучен на базе другого предмета в рамках учебного занятия и др.;
- *Уровень межпредметных связей* – самый низкий уровень интеграции содержания образования. Данный уровень

характеризуется ассимиляцией инструментария (технического и теоретического), соучаствующего в интеграции учебного предмета с базовым, каждый из которых при этом сохраняет свой суверенитет в учебном процессе: а) *принцип ригидности*, характеризующий значительную независимость используемых в обучении форм, методов и средств от реализации в нем интеграции содержания образования; б) *принцип временной отсроченности*, означающий, что изучение определенных разделов учебного материала, между которыми устанавливается интеграционное взаимодействие, и представляющих объективно некую целостность, отделено друг от друга во времени; в) *принцип дублирования*, предполагающий больший или меньший элемент дублирования при установлении межпредметных связей между дисциплинами и др.

Еще один яркий признак педагогической интеграции – это ее *функции*. Под *функцией педагогической интеграции* мы понимаем способы проявления ее активности при выполнении ею определенной задачи или роли.

Так, М. Н. Берулава описывает методологическую, системообразующую, политехническую, организационную и другие функции содержания образования как интегративного явления.

В. С. Безрукова выделяет функции педагогической интеграции, которые она выполняет по отношению к взаимосвязи<sup>1</sup>:

1. Теория педагогической интеграции имеет «сквозной характер», поэтому взаимодействует с педагогической теорией как по вертикали, так и по горизонтали. «Вертикальное проникновение» в педагогику означает способность интеграции охватывать все ее ветви, начиная с теоретических и кончая методологическими, прикладными.

Интеграция может не только применяться на любом из уровней педагогического знания, но и, будучи примененной на одном из них, оказывать существенное влияние на другие. Интеграция,

---

<sup>1</sup> Безрукова В. С. Теория педагогической интеграции как методологическое знание.

примененная на одном уровне, вызывает цепную реакцию интегрирования на других. Например, интегрирование содержания образования требует немедленно изменить педагогическую технологию обучения и применять интегрированные уроки, лекции, ввести «погружение» и концентрированное освоение знаний и умений.

Кроме «вертикального влияния» на педагогическую теорию и практику, интеграция проявляется как установление связей и отношений между составляющими их частями. Связывающая способность интеграции как процесса позволяет ей проникать в любые теории и практическую сферу.

2. Теория педагогической интеграции способна выполнять функцию *метода педагогического познания и инструмента преобразования практики*. Она достаточно полно разработана именно в механизмах своей реализации: факторах, средствах, способах, методах, приемах, связях и т. д. Знание этой существенной особенности интеграции даст возможность широко использовать ее для разнообразного педагогического проектирования: при составлении концепций, моделей, квалификационных характеристик, профессиограмм, учебных планов, программ, учебников.
3. Методологичность теории педагогической интеграции способствует *сближению теории и практики* как одному из приоритетных направлений образовательной политики государства. Также проявляют себя в науке и педагогическом опыте личностный и деятельностный подходы.

Кроме *методологической функции*, которую подробно рассмотрела В. С. Безрукова, Н. К. Чапаев выделяет еще *развивающую и технологическую функции* интеграции<sup>1</sup>.

Идеи «развивающей» интеграции разрабатывались в трудах О. Конта, Э. Дюркгейма, П. Сорокина и др. *Развивающая* функция распространяется на все области образовательной теории и практики, включая сам объект воспитания – человека.

---

<sup>1</sup> Чапаев Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: Дис. ... д-ра пед. наук.

*Технологическую* функцию интеграции достаточно подробно раскрыл О. Е. Лисейчиков: это сжатие, уплотнение информации и времени; устранение дублирования и установление преемственности в развитии знаний и умений; растворение и взаимопроникновение знаний и умений одних дисциплин в другие; систематизация понятий, фактов, умений и навыков; установление субординации и координации<sup>1</sup>.

Следующий вопрос, который привлекает пристальное внимание исследователей, помимо вычленения специфических особенностей (характеристик) педагогической интеграции, это проблема ее *технологизации*. Как всякий процесс, педагогическая интеграция имеет свое *целевое назначение*, т. е. направление развития, свой состав и структуру, механизмы интегрирования, формы, виды и уровни развития.

Технологизация процесса интеграции – приоритетное направление исследований Н. С. Антонова, В. С. Безруковой, А. С. Белкина, А. В. Беляева, М. Л. Вайнштейна, А. Я. Данилюка, Н. П. Дмитриковой, В. И. Загвязинского, И. Д. Зверева, О. М. Кузнецовой, Ю. А. Кустова, В. Н. Максимовой, Ю. С. Тюнникова, Н. К. Чапаева и др.

Воспользуемся точкой зрения по вопросу технологии педагогического интегрирования В. С. Безруковой, которая выработала оптимальный вариант, наиболее приемлемый в педагогике.

Прежде всего, рассмотрим *направления* интеграции, под которыми принято понимать их целевое назначение:

- расширение и углубление предмета познания;
- ликвидация многопредметности;
- сокращение времени изучения темы (раздела, всего курса);
- ликвидация дублирования;
- изменение технологии обучения;
- преодоление узкого аспектного видения предмета познания;

---

<sup>1</sup> Лисейчиков О. Е. Концептуальные подходы к проектированию и обновлению содержания общего среднего образования в реформируемой школе // На пути к реформе школы: структура и содержание образования. Мн., 1997. С. 29–66.

- создание относительно благоприятных условий для развития личности учащегося;
- осуществление «мирным путем» перераспределения ролей, мест, педагогической меры присутствия тех или иных людей или компонентов в педагогическом процессе;
- стимулирование ускорения развития учащихся и педагогов.

Направления интеграции отражают реальные потребности, которые возникают у учащихся и педагогов в процессе познания и организации педагогического процесса. Эти потребности, в свою очередь, вырастают из противоречий, обнаруженных участниками педагогического процесса в ходе усвоения и передачи учебного материала. Достаточно полная классификация направлений педагогической интеграции представлена Н. К. Чапаевым<sup>1</sup>.

От выбранных направлений интеграции зависят состав и структура интегративного процесса.

Состав *интегративного процесса* – это совокупность объектов, вступающих между собой во взаимосвязь и образующих *новое целостное единство*.

*Объектами интеграции* могут быть практически любые компоненты педагогического процесса, любые явления и предметы: материальные и идеальные объекты (понятия, принципы, идеи, концепции, теории); деятельность (приемы, методы, навыки, умения, технологии); личность (состояния, качества, свойства, мотивы).

Соединение компонентов всегда сопровождается выделением *основного среди них*. Основной объект интегрирования становится либо *средой*, в которую интегрируются другие компоненты; либо той *частью нового объединения*, которая восполняется по принципу дополнительности недостающими компонентами – признаками, свойствами, частями; либо *источником*, откуда переносятся какие-либо компоненты и признаки в другие интегрируемые объекты. Возможна иерархия компонентов в зависимости от последовательности их интегрирования.

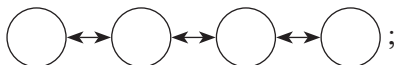
---

<sup>1</sup> Чапаев Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: Дис. ... д-ра пед. наук.

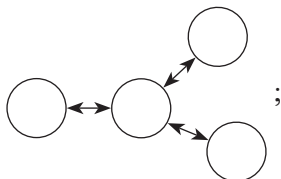


В зависимости от *взаиморасположения* объектов интегрирования они выстраивают определенные *структуры* как *основу* нового интеграционного образования:

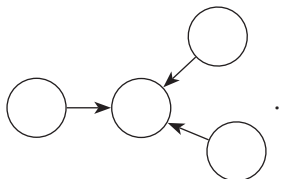
- а) объекты интегрирования располагаются последовательно как звенья в цепочке:



- б) один объект служит средством связи для других:



- в) один объект вбирает в себя другие:



После того как определены направленность, состав и структура интеграционного процесса, в силу вступают *механизмы интеграции*, которые определяются как *связи* и *отношения*, устанавливающиеся между интегрируемыми объектами согласно структуре и в определенной технологической последовательности.

*Связи* – это главные интеграторы тех или иных объектов. Под связью понимается объективно существующие или преднамеренно созданные соединения объектов интеграции, обеспечивающие движение информации и влияние одних компонентов на другие. Связь – это установление зависимых отношений между компонентами.

Существуют *классы связей*, их виды и типы. Классы связей – это группировка связей на основе единства процессуальной стороны влияния одного компонента на другой. Различают следующие классы: происхождения, построения, управления, порожде-

ния, взаимодействия, преобразования, функционирования, развития и др.

Изменения в содержании учебных предметов или в содержании процесса обучения можно отнести к интегративным, если им присущи отдельные признаки. К этим признакам Ю. С. Тюников<sup>1</sup> относит следующие:

- интеграция строится как взаимодействие разнородных, ранее разобщенных элементов;
- интеграция связана с качественными и количественными преобразованиями взаимодействующих элементов;
- интегративный процесс имеет логико-содержательную основу;
- интегративный процесс имеет собственную структуру;
- педагогическая целенаправленность и относительная самостоятельность педагогического процесса.

В зависимости от поставленных в педагогическом процессе целей и задач интеграция может представлять собой системное единство определенного круга знаний, способов действия и взаимосвязанных с ним познавательных подходов, учебно-познавательных проблем, средств и методов обучения<sup>2</sup>.

Обращение многих исследователей к закономерному единству процессов интеграции и дифференциации требует остановиться подробнее на понятии *дифференциации* и рассмотреть ее место в образовании.

Для определения данного понятия воспользуемся методом контент – анализа. На основе анализа литературы по проблеме исследования можно заключить, что дифференциация – это разделение, расслоение целого на части, которое можно существовать как в реальной действительности, так и в мысленном представлении исследователя. Основными признаками данного понятия являются следующие положения: *разделение целого, разделение*

---

<sup>1</sup> Тюников Ю. С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ.

<sup>2</sup> Писарева С. А. Методологические основы научной интеграции. Сущность педагогической интеграции.

содержания, разделение форм и методов обучения. Результат проведенной работы представлен в табл. 4.

Таблица 4

Контент-анализ понятия «дифференциация»

Источник	Определение
Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1993. С. 170	Дифференцировать – расчленить, различить отдельное, частное при рассмотрении, изучении чего-либо
Булыко А. Н. Большой словарь иноязычных слов. 35 тысяч слов. М.: Мартин, 2004. С. 206	Дифференциация (лат. <i>differentia</i> различие) – расслоение, расчленение чего-либо на отдельные разнородные части, формы и ступени
Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1983. С. 65	Дифференциация – выделение различающихся моментов по единому принципу, исходя из от одной отправной точки
Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов н/Д: Феникс, 1998. С. 126	Дифференциация обучения – форма организации учебной деятельности школьников среднего и старшего возраста, при которой учитываются их склонности, интересы и... способности. Дифференцированное обучение предусматривает профилированное обучение..., курсы по выбору и факультативы
Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. Т. 1. М.: АПО, 1998. С. 274	Дифференциация обучения – форма организации учебной деятельности учащихся среднего и старшего возраста, при которой учитываются их склонности, интересы и проявившиеся способности
Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004. С. 144	Дифференциация – процесс разделения целого на части, ступени, формы. Дифференциация образования – обеспечение многообразия школы и права ребенка на выбор образования. Дифференциация обучения – дидактический принцип учебного процесса
Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков. М.: Сфера, 2004. С. 88	Дифференциация в обучении и образовании – форма организации учебной деятельности обучающихся, в ходе которой на основе отбора содержания, форм, методов, объема образования создаются оптимальные условия для усвоения знаний каждым; ориентация системы образования на удовлетворение различных образовательных потребностей

Возникновение проблемы дифференциации процесса обучения можно отнести ко времени распространения классно-урочной

системы. Важность учета «свойств ума», «природных наклонностей» учеников отмечали великие мыслители прошлого (Платон, М. Ф. Квинтиллиан, ЯА. Коменский, Д. Локк, Ж. -Ж. Руссо и др.). Отечественные педагоги (П. Ф. Лесгафт, Л. Н. Толстой, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский) также неоднократно подчеркивали необходимость ориентации на индивидуальные особенности учеников в процессе обучения.

В истории отечественной школы дифференциация известна: дореволюционная школа была дифференцированной по полу и сословной принадлежности учащихся; после 1917 г. школа стала единой, однако в основу ее построения была заложена возможность фуракции, что предполагало в старших классах второй ступени специализацию в гуманитарных, естественно – математических, технических науках. Если соотнести понимание фуракции с современной практикой дифференцированного обучения, то станет ясно, что «фуракция» – это форма дифференциации по интересам и способностям учеников, называемая сейчас профильным обучением<sup>1</sup>.

Идея дифференцированного обучения нашла свое выражение в профессионализации школы второй ступени и введении «профуклонов». Наряду с профуклонами» были и другие, не столь широко распространенные формы дифференциации: «дифференциация по способностям детей, по интересам учащихся в форме кружковых занятий, по группам умственного труда и т. д.»<sup>2</sup> Отражение идей дифференциации наблюдалось и в Дальтон – плане и в бригадно-лабораторном методе.

В 30-е гг. XX в. идеи дифференциации и индивидуализации выдвигались как средство преодоления неуспеваемости школьников (А. М. Гельмонт, С. Р. Риверс, Л. С. Славина). Известный Закон об укреплении связи школы с жизнью (1958 г.) способствовал внедрению идей дифференциации и индивидуализации в связи

---

<sup>1</sup> Осмоловская И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: учеб. пособие. М.: Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та, 2004. 176 с.

<sup>2</sup> Там же.

с введением в систему народного образования средних школ производственного обучения.

В 60-е гг. существовали другие формы организации дифференцированного обучения: специализированные классы и школы с углубленным изучением отдельных школьных предметов. Наиболее распространенной формой дифференциации являлись факультативные занятия, предназначенные для развития творческих способностей учащихся, стимулирования их самообразования.

В 70–80-е гг. дифференциация в виде факультативов и спецшкол присутствовала в системе образования, а также – в формах внутриклассной дифференциации (задания различного уровня сложности, направленные на устранение пробелов в знаниях и др.).

Проблема дифференциации образования оставалась одной из ключевых и в теории, и в практике школьного образования вплоть до 1989 г., когда в стране началось возрождение разных типов образовательных учреждений. В это время стихийно развивается процесс дифференциации и интеграции образования средней школы как следствие демократизация жизни в обществе, в том числе системы образования.

Краткий экскурс в историю общего образования показывает, что процесс дифференциации имел две составляющие: *структурную и содержательную*. *Структурный аспект* дифференциации предполагал выделение в системе образования структурных элементов (классы компенсирующего обучения, факультативы, специализированные школы и т. д.) в соответствии с индивидуально-типологическими признаками обучающегося (психофизиологическими и психологическими особенностями учащихся); обученностью; способностями, интересами, склонностями; профессиональной ориентацией; этнокультурными особенностями; религиозной принадлежностью личности. *Содержательный аспект* дифференциации связан со структурированием определенным образом учебного материала (система заданий различной степени сложности, тесты и т. д.).

Е. С. Полат и М. Ю. Бухаркина, рассматривая дифференциацию с позиции личностно – ориентированного обучения, выделя-

ют *внутреннюю и внешнюю дифференциацию*. Под внутренней дифференциацией они понимают «такую организацию учебного процесса, при которой индивидуальные особенности учащихся учитываются в условиях организации учебной деятельности на уроке в своем классе»<sup>1</sup>. Внутренняя дифференциация, по их мнению, достигается за счет педагогических технологий, при внешней дифференциации учащиеся по некоторым индивидуальным признакам объединяются в учебные группы, отличные одна от другой.

Г. К. Селевко, рассматривая вопросы педагогических технологий, также обращает внимание на внутреннюю и внешнюю дифференциацию обучения: «Внешняя дифференциация: региональная – по типу школ (спецшколы, гимназии, лицеи, колледжи, частные школы, комплексы); внутришкольная (уровни, профили, отделения, углубления, уклоны, потоки); параллели (группы и классы различных уровней: гимназические, классы компенсирующего обучения и т. д.), межклассные (факультативные, сводные, разновозрастные группы). Внутренняя дифференциация: внутриклассная или внутрипредметная (группы в составе класса)»<sup>2</sup>.

Мы разделяем точку зрения И. М. Осмоловской, которая трактует дифференциацию как сложное, многослойное, многоуровневое педагогическое явление: «В отдельных случаях выделяются и подчеркиваются организационные стороны дифференциации, когда акцентируются вариативность образовательных систем, функционирующих в условиях дифференциации. В других случаях акцент делается на удовлетворении образовательных потребностей индивида, и тогда дифференциация обучения выступает как средство создания индивидуальных образовательных траекторий каждого ученика. Иногда дифференциация процесса обучения рассматривается с позиции потребности общества – как

---

<sup>1</sup> Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. М.: Академия, 2007. С. 268.

<sup>2</sup> Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2-х т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. С. 319.

средство создания интеллектуальной элиты. Можно изучать дифференциацию и как социальное явление, усиливающее стратификацию общества. В дидактике дифференцированное обучение рассматривается с акцентом на специфике процесса обучения<sup>1</sup>.

Однако не всякое разделение учебного процесса на его части – цели, содержание, методы, этапы – является дифференциацией. Дифференциация предполагает, прежде всего, «разделение учащихся на группы в процессе обучения. Разделение осуществляется для их последующего группирования, т. е. в дифференциации обязательно присутствуют интеграция, выражающаяся в объединении учащихся»<sup>2</sup>.

Понятие дифференциации в научной литературе соотносится с понятиями индивидуализации и вариативности образования.

Индивидуализация в обучении понимается как «такой подход к организации учебного процесса, при котором учитываются личностные особенности обучаемых, их социальный и академический опыт, а также уровень интеллектуального развития, познавательных интересов. Социальный статус, режим жизнедеятельности и другие факторы, оказывающие влияние на успешность обучения»<sup>3</sup>. Таким образом, и в *индивидуализации* и в *дифференциации* учитываются *индивидуальные особенности* обучающихся. Их отличие, на наш взгляд, заключается в том, что при индивидуализации учитываются особенности каждого ученика, а при дифференциации – групп учеников. Оба понятия очень близки, однако ни одно понятие не поглощает полностью другое, но общую область действия они имеют.

Под вариативностью образования В. М. Полонский понимает «организацию процесса обучения и воспитания в зависимости от целей, содержания и методов образования, учета индивидуальных и психологических особенностей школьников, социально-

---

<sup>1</sup> Осмоловская И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: учеб. пособие. С. 5.

<sup>2</sup> Там же. С. 6.

<sup>3</sup> Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: БРЭ, 2002. С. 353.

педагогических условий, квалификации педагогических кадров, качества образовательных услуг»<sup>1</sup>.

Е. Разумова термин «вариативность образования» рассматривает с нескольких позиций:

- основополагающий принцип и направление развития современной системы образования в России, предполагающий осознание государством, обществом, образовательным сообществом необходимости преодоления господствовавшей в школе до конца 1980-х гг. унификации и единообразия образования;
- свойство, способность системы образования (от федеральной системы до образовательного учреждения) предоставлять учащимся многообразие полноценных, качественно специфических и привлекательных вариантов образовательных траекторий, спектр возможностей (осмысленного и адекватного запросам учащихся). В конечном счете, вариативность образования направлена на то, чтобы обеспечить максимальную возможную степень индивидуального образования<sup>2</sup>.

Если изменения содержания образования «обусловлены индивидуально-типологическими особенностями обучающихся, правомерно говорить о дифференцированном обучении. Если изменения содержания образования связаны с предпочтениями обучающего, их взглядами на учебный предмет, то речь идет о вариативности в образовании, но не о дифференциации»<sup>3</sup>. Таким образом, дифференциация процесса обучения, как и индивидуализация, есть определенный способ реализации вариативности. Вместе с тем, вариативность образования может быть реализована и в условиях недифференцированного процесса обучения.

Степень вариативности педагогической системы будет определяться набором образовательных программ, из которых учащиеся (студенты) могут сделать *выбор*, соответствующий их

---

<sup>1</sup> Полонский В. М. Научно-педагогическая информация: словарь-справочник. М.: Новая шк., 1995. С. 72.

<sup>2</sup> Развитие дополнительного образования в России: проблемы и перспективы: материалы юбилейной науч.-практ. конф. М., 1998. С. 40.

<sup>3</sup> Осмоловская И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: учеб. пособие. С. 12–13.



потребностям и возможностям. Исследуя признаки понятия «выбор», мы выделили основные и специфические признаки данного понятия, которые представлены в табл. 5. Мы выделяем следующие признаки понятия «выбор»:

- наличие цели, обусловленной интересам и потребностям личности, с одной стороны, и требованиями общества – с другой;
- осуществление неких действий (или деятельности) личности по достижению выбранной цели;
- наличие взаимосвязи выбора деятельности со свободой самой личности;
- обусловленность выбора социально-пространственно-временной реальностью;
- осознание личностью определенной ответственности за сделанный выбор.

Вхождение нашего государства в рыночную экономику, требующую быстрой адаптации специалиста в любых типах образовательных учреждений и возможность быстрого перепрофилирования своей деятельности в короткий срок, ставит перед сферой образования задачу развития свободно выбирающего человека, сознательно и ответственно принимающего решения, субъекта собственной деятельности.

*Таблица 5*

Признаки понятия «выбор»

Основные	Специфические
1. Наличие знаний об объекте. 2. Успешное выполнение действий. 3. Способность выполнять действия в изменившихся условиях	1. Осознание себя субъектом деятельности. 2. Целенаправленность и активность действий. 3. Учет собственных возможностей и способностей в успешном выполнении действий. 4. Наличие внутренней мотивации. 5. Проектирование стратегических и тактических целей и задач

Дифференциация, индивидуализация, вариативность в образовании формируют у обучающихся способность делать осознанный выбор (учебников и учебных пособий, программно-методического обеспечения, образовательных технологий и др.) в образовательном процессе.

## **§ 2. РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЗА РУБЕЖОМ**

Осмысление особенностей образовательной системы в области социальной работы в России и в некоторых зарубежных странах связано с осуществлением задач Болонского процесса, поиском наиболее оптимальных форм вузовской непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной работы. Эта задача имеет новое звучание в ситуации глобальных социальных трансформаций, когда университеты входят в новое пространство постмодернистского образования.

Глобализация в системе образования, как во многих других областях жизни общества, является объективным и естественным процессом, ибо существуют и еще долго будут сохраняться между странами ментальные, социокультурные, политические, государственные и другие различия. Однако, сила образования состоит не в единообразии, а в многообразии форм на основе единства целей. При этом единство следует понимать не как унификацию и переход на единственную модель обучения, а как комплексное явление, постоянно обогащаемое многообразным опытом.

Важнейшим инструментом развития образовательных программ в области социальной работы стало принятие международных квалификационных стандартов образования, которые были представлены для обсуждения педагогической общественности на Международной конференции в Женеве в 2002 г. Международный стандарт подготовки интегрировал мнения членов Международной ассоциации школ социальной работы (IASSW) и Международной федерации социальных работников (IFSW), которые провели специальную конференцию в Монреале (Канада) в июле 2000 г.

Этот универсальный документ, по сути, стал руководящим для развития национальных стандартов обучения и образования

в области социальной работы. Международный стандарт отражает некоторый консенсус относительно основных параметров, целей и задач социальной работы. Однако, учитывая исторически сложившиеся границы профессии, он допускает дискуссии вокруг внутрипрофессиональных особенностей социальной работы, связанных с областями специализаций. Дифференциация специализаций в области социальной работы разнообразна и зависит от особенностей конкретной страны. Поэтому разработанный стандарт достаточно гибок и применим в широком контексте. Такая гибкость должна учитывать вариации в интерпретации на местном уровне, особенности образования и практики в сфере социальной работы и принимать во внимание при соблюдении международных норм и стандартов социально-политические, культурные, экономические и исторические особенности каждой страны или региона.

Разработанный стандарт учитывает следующую специфику образования в области социальной работы в начале XXI в. :

- принято во внимание воздействие глобализации на образовательные программы и практику социальной работы и социальной помощи;
- учитывается необходимость взаимодействия университетов на международном уровне;
- учитывается возможность передвижения социальных работников из одной страны в другую;
- определены различия между социальными работниками и работниками социальной сферы;
- конкретизированы эталоны национальных стандартов в сравнении с международными стандартами;
- учитывается необходимость международного сотрудничества между студентами и комплектование обменных программ.

На основе разработанных мировых стандартов каждая страна разрабатывает собственный национальный стандарт подготовки социальных работников. Несмотря на некоторые спорные моменты, в целом стандарт позволяет прогнозировать цели и результа-

ты обучения, найти общие подходы к разработке образовательных программ, включая полевые исследования, укомплектованность преподавательских кадров, работу студентов на практике, структуру, руководство, управление и ресурсы, культурное разнообразие, этические ценности социальной работы.

В данном стандарте впервые удалось сформулировать принятое международным сообществом определение социальной работы. В частности, в июле 2001 г. IASSW и IFSW достигли соглашения по принятию следующего международного определения социальной работы: «Социальная работа как профессия способствует социальным преобразованиям, решает проблемы человеческих взаимоотношений и прав и свобод личности с тем, чтобы добиться роста благосостояния. Используя теории поведения личности и социальных систем, социальная работа осуществляет вмешательство в тех точках, где происходит взаимодействие человека с его окружающей средой. Принципиальные положения прав человека и социальной справедливости являются фундаментальными для социальной работы».

В процессе поиска наиболее оптимальных способов вузовской непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, бесспорно, необходимо учитывать все лучшее, что имеется в разных странах. С учетом вхождения России в Болонский процесс, введением образовательных стандартов третьего поколения, обсуждение этих вопросов приобретает особую значимость.

Развитие социальных профессий в разных странах отличается большим разнообразием. Это связано с тем, что профессиональная деятельность, как никакая другая, самым непосредственным образом связана с государственным и общественным устройством страны, с ее экономикой и законодательством, идеологией, политикой и национально-культурными традициями. Отсюда и существование различных систем подготовки специалистов в разных странах (Р. Барон, М. Колинс, К. Отте, Ф. Прюс и др.). Изучение опыта развития области социальной деятельности специалистов в разных странах (США, Англия, Бельгия, Германия и др.) по-

казывает, что при разном историческом, организационном, содержательном и терминологическом своеобразии в его развитии легко обнаруживаются общие – «интернациональные» черты и закономерности, к числу которых можно отнести следующие:

- официальное закрепление профессий социальной сферы;
- потребность в профессиональном образовании;
- потребность в научном осмыслении накопленного опыта;
- включение в образовательные программы подготовки циклов общенаучных, профессиональных, социальных, психолого-педагогических дисциплин; спецкурсов и спецсеминаров профессиональной ориентации;
- ориентация на практику.

К национальным особенностям в системе профессиональной подготовки специалистов социального профиля относятся:

- различия в системах образования;
- наличие или отсутствие образовательных стандартов;
- процентное соотношение теоретических и практических дисциплин (за рубежом приоритет отдается приобретению студентами практических навыков и умений, формированию профессиональной этики и личностному развитию студентов);
- участие в образовании как государственных, так и негосударственных учреждений и благотворительных фондов;
- сложившаяся система финансирования (за рубежом принято многоканальное финансирование как через государственные программы, гранты разных благотворительных фондов, договоры с муниципалитетами и другими заказчиками, так, в частности, и из фондов научно исследовательских институтов, которые занимаются научно исследовательской и информационно-аналитической деятельностью в социальной сфере; агентств социальной работы, которые проводят краткосрочные семинары для работающих специалистов, а также клиник или частных служб, заинтересованных в подготовке специалистов);
- профессиональная направленность общенаучных дисциплин (например, за рубежом курс «социология» рассматри-

вается как курс о социальном неравенстве и особенностях работы специалиста с разными социальными слоями населения и др.; в России данный курс читается как раскрытие основ науки социологии);

- сроки обучения;
- возрастные подходы к абитуриентам; различие в формах вступительных испытаний;
- технологии обучения.

Первые учебные заведения, осуществлявшие подготовку социальных педагогов и социальных работников, создавались благотворительными организациями. Так, в Англии курсы по подготовке социальных работников были созданы в 1896 г. обществом организации благотворительности, действовавшим в Лондоне. Практически одновременно с ними аналогичные курсы появились в Германии. В 1899 г. возникла Нью-Йоркская школа филантропии, предназначенная для «дружеских посетителей» и других волонтеров, ставшая впоследствии Школой социальной работы Колумбийского университета. На два года была рассчитана программа обучения, которую предлагал всем желающим Институт развития социального благосостояния, открытый в 1899 г. в Амстердаме. Основав первый институт по подготовке социальных работников, Голландия продемонстрировала желание развивать профессиональную помощь нуждающимся, что ускорило процесс создания учебных заведений в Европе, которых к 1910 г. насчитывалось четырнадцать<sup>1</sup>.

В 1930 г., после окончания Первой мировой войны, появились школы социальной работы в Бельгии, Норвегии, Чили, Швеции, Италии, Испании, Израиле, Ирландии, Люксембурге, Португалии, Греции, Дании, Индии. Подготовка специалистов для социальной сферы включала в себя не только организационный, но и методический аспект. Учебные заведения, приступившие в конце XIX – XX вв. к ее осуществлению, не имели еще ни квалифици-

---

<sup>1</sup> Обучение практике социальной работы: междунар. взгляд и перспективы; Обучение социальной работе: преемственность и инновации / Пер. с англ. М., 1996. 157 с.

рованных преподавателей, ни методической литературы. Среди первых преподавателей было много членов благотворительных организаций, обладавших большим опытом в деле помощи нуждающимся, но не имеющих специального образования. Понадобилось несколько лет, чтобы в учебных заведениях были разработаны образовательные программы для подготовки специалистов.

Дифференциация деятельности социальных педагогов и социальных работников требовала развития учебных заведений, занимающихся подготовкой узких специалистов. С другой стороны, развитие сотрудничества между странами Запада ставило проблему унификации требований, которые бы предъявлялись к образовательному уровню специалистов в разных странах. Одним из путей решения данной проблемы стало возникновение ассоциаций (Американская ассоциация школ социальной работы, Ассоциация учебных заведений для профессиональной социальной работы и др.). В компетенцию ассоциаций стала входить аккредитация учебных заведений, а также создание моделей подготовки специалистов.

Рассмотрим более подробно опыт подготовки специалистов социальной сферы за рубежом, прежде всего в Соединенных Штатах Америки, так как американская система обучения получила широкое распространение во всем мире.

Обучение социальной работе в США началось в конце 90-х гг. XIX в. с реализации двух различных направлений: тренировочные программы, согласно которым социальных работников готовили к деятельности в частных благотворительных агентствах; и университетские программы, которые создавались с целью проведения необходимых социальных реформ. Были открыты различные учебные заведения. Появились колледжи, осуществлявшие допрофессиональную подготовку специалистов, которые могли решать специфические проблемы региона, а также университеты и институты, реализующие профессиональные образовательные программы по социальной работе. В 1952 г. был создан Совет по обучению социальной работе (СОСР), который начал заниматься аккредитацией образовательных программ.

Аккредитационные стандарты включают в себя: 1) «определение миссии, цели и задач образовательного учреждения; 2) учебный план; 3) административную структуру и ресурсы; 4) необходимое число преподавателей со специальным образованием; 5) сформулированную политику по защите студентов; 6) сформулированную программу учебного заведения по проведению не дискриминационной политики и защите достоинства студентов; 7) включение преподавателей в жизнь общины, в развивающие инновации; 8) непрерывное оценивание функционирования программ и указание механизмов их улучшения»<sup>1</sup>.

В настоящее время имеется несколько образовательных уровней по подготовке социальных работников в США: допрофессиональное образование, бакалавриат, магистратура и докторантура.

*Допрофессиональное* образование предполагает двухлетнее или четырехлетнее обучение в колледже по специальностям ухода за людьми, осуществляемое в общинных колледжах и некоторых частных учебных заведениях. Эта подготовка обычно совмещает изучение ряда гуманитарных наук, например композицию английского языка и других базисных наук, со специальным изучением психологии, межличностного общения и практики деятельности учреждений, обслуживающих население. Выпускники могут получить работу в службах по социальному обслуживанию детей или других категорий населения, но они будут считаться помощниками, а не социальными работниками.

Образование *бакалавров* социальной работы завершается получением степени бакалавра социальной работы, которая признается как профессиональная для занятия позиции профессионального социального работника. Подготовка бакалавра по социальной работе осуществляется в течение двух или более лет и ведет к начальной практической работе, особенно в общественных социальных учреждениях и в сельских районах. Программы бакалавриата требуют изучения гуманитарных наук (обычно это английский язык, математика, естественные науки, искусство

---

<sup>1</sup> Фокин Г. И. Социальная работа и подготовка специалистов за рубежом учеб. пособие / Сост. Г. И. Фокин, В. А. Фокин. Тула: Изд-во ТГПУ, 2005. С. 27.



и социальные науки) и два года специализированного профессионального обучения социальной работе, которое включает в себя курсы по физиологии развития человека, практическим умениям социального работника, социальной политике, управлению и организации социальной работы, а также практику. Программы бакалавриата готовят своих выпускников для практической работы, которая является начальной ступенью освоения профессии социального работника.

Степень *магистра* социальной работы является обязательной для занятия главных, административных позиций в социальной работе, особенно в системе здравоохранения, клинической работе (оказание помощи) и в выполнении функций супервизора. Срок обучения по программе – 2 года. Учебный план содержит почти те же дисциплины, что и в программе бакалавра, но добавляется одна или несколько программ специализации по выбору. Специализации довольно часто организуются, основываясь на практических методах: клиническая социальная работа (администрирование и управление общиной могут быть объединены с курсом макропрактики); научные исследования. Другой популярной основой организации специализации являются уход за детьми, пожилыми, здоровье, психическое здоровье.

*Докторантура* является отдельной системой, которая готовит преподавателей по социальной работе, исследователей и старших администраторов. Докторантура является самым высоким уровнем образования в социальной работе. Ее главной целью является подготовка специалиста для работы преподавателем в высших учебных заведениях и проведения научных исследований, предполагающих обязательные публикации. Обладатель докторской степени может также заниматься научно-исследовательской работой в университетах, работать высшим менеджером, администратором в правительстве, некоммерческом секторе социальной направленности.

Для поступления в докторантуру необходимо иметь степень магистра по социальной работе или другой родственной дисциплине. Программы отличаются продолжительностью, акцентом

на исследовательской работе, количеством и содержанием научной работы, структурой научной работы по теме и другими требованиями. Как правило, программа докторантуры занимает от 1 до 3 лет работы по теме, что включает в себя определенную последовательность сдачи экзаменов и предоставление написанного материала, которые подтверждали бы широту знаний и глубину исследования в специальной области, и, наконец, подготовку диссертации, в которой должны быть отражены результаты оригинального исследования.

Представленные уровни обучения социальной работе в США построены с учетом принципа преемственности и непрерывности. Все обучение социальной работе в США базируется на освоении студентами гуманитарных наук. В допрофессиональных программах студенты могут завершать изучение гуманитарных дисциплин до начала основных курсов по социальной работе (которые обычно изучаются на третьем и четвертом году обучения) или начинать изучение основных курсов по социальной работе с первого года обучения, совмещая их изучение с освоением гуманитарных дисциплин в течение четырех лет.

В профессиональных программах студенты должны завершить программу бакалавриата с гуманитарными науками до начала освоения программы магистратуры. С позиции дифференцированного подхода выделяются доминирующие области для изучения студентами. Они включают американскую цивилизацию, цивилизацию других культур, социологию, биологию, экономику, математику, литературу и искусство, историю и философию. Между ними выстраиваются определенные интеграционные механизмы, чтобы в сознании студента сформировать устойчивую систему гуманитарного знания, которое рассматривается как основа для начала занятия профессиональной практикой.

После освоения гуманитарного блока начинается профессиональное обучение. Подход к проектированию содержания образования такой же, как и в предыдущем случае. Вначале выделяются области, необходимые для обязательного обучения. Ими являются: ценности социальной работы и этика; разнообразие; группы

риска и социально-экономическая справедливость; человеческое поведение и социальная среда; политика, благосостояние и обслуживание; практика социальной работы; исследование и полевое образование. Все темы, по свидетельству ученых, являются интегративными<sup>1</sup>.

Дадим краткую характеристику каждой из них.

*Ценности профессии* прописаны в кодексе этики социальных работников, с которыми студенты подробно знакомятся, соотнося его с собственной системой ценностей и ценностями американского общества. Студенты обучаются системе процедур признания ситуаций этического выбора и учатся разрешать их.

*Разнообразие* как предметная область для изучения студентами выбирается в связи со сложным этническим, расовым и культурным разнообразием США, специфическими нормами поведения. Поскольку социальная работа направлена на работу с людьми всех культур, в учебном плане делается акцент на освоение студентами знаний, формирования у них умений успешной работы с представителями разных этносов и культур. Содержание курсов обычно предусматривает информацию о том, что делает группу отличительной: культурные модели и их влияние на развитие и воспитание ребенка; значение семьи; виды болезней; общие индивидуальные и социальные проблемы; желание найти определенную социальную поддержку. Программы социальной работы интегрируют содержание, которое стимулирует понимание и уважение по отношению к людям разного происхождения. Содержание подчеркивает комплексную природу культуры и индивидуальности.

Рассмотрение в качестве клиентов *групп риска* в аспекте социальной и экономической справедливости объясняется тем, что в США многие люди, относящиеся к группам риска, всегда имели проблемы с получением хорошего образования или работы. Студентов учат оказывать помощь этим притесняемым группам населения и стимулировать социальную и экономическую справед-

---

<sup>1</sup> Midgely J., Khinduka S., Hokehstad M. International Profiles of Social Work. American Social Workers Association. Washington, 1992.

ливость в аспекте защиты их человеческих и гражданских прав. Программы обучают студентов понимать, как принадлежность к группе влияет на личность; выявлять коэффициент риска и разрабатывать стратегию по исправлению ситуации. Программы содержат информацию о стратегиях по борьбе с дискриминацией, гнетом, экономической несправедливостью.

Социальная работа в США предполагает, что понять человека можно только в том случае, когда знаешь его окружающую среду, включая социальные системы. Содержание образовательной области *«поведение человека и социальная среда»* включает в себя основные теории и знания по развитию человека; разновидности социальных систем; взаимодействие людей, групп, сообществ и экономических систем.

*Интеграционный подход* в определении содержания этой области состоит в том, что интегрируются знания о развитии человека в контексте функционирования социальных систем (от рождения до смерти), а также изучаются процессы развития семьи как малой группы во взаимосвязи с социальными системами (от момента вступления людей в брак до их смерти). В содержание включаются факты о физическом и психологическом развитии человека, имеющего инвалидность, или человека, пережившего развод или находящегося в трудной жизненной ситуации. Данные проблемы раскрываются в аспекте теоретических подходов, например, экологической теории, теории систем, психоаналитической теории и др. (Дж. Пиджет, Э. Эриксон, З. Фрейд). Несомненно, что в этой образовательной области присутствуют в интеграционном единстве знания психологии, теории социальной работы и т. д.

Содержание дисциплины *«политика социального благосостояния и социальные службы»* включает в себя основное законодательство и вопросы организации общественных учреждений социального обслуживания для отдельных людей и семей в США. Рассматриваются также вопросы финансирования и управления учреждениями и службами сферы социальной работы. Рассматривается история социальной работы и история служб соци-

ального благосостояния (большинство курсов начинаются с рассмотрения законов о бедных в Англии Елизаветинского периода).

Особое место в образовательной программе специальности занимает *практика социальной работы*. Содержание практики, требуемое аккредитационными стандартами, включает в себя знания и умения работы на разных уровнях – индивидуальном, семейном, групповом, на уровне организации и общины. У студентов развиваются многообразные специальные умения: интервенции, решения проблемы, коммуникативные умения, умения создания доверительных отношений с клиентом, оценки и планирования, поддержки, защиты, проведения практико-ориентированного исследования и лидерские умения реализации социальной политики.

Но практика социальной работы предусматривает не только непосредственную практическую деятельность. В нее также включены знания теоретического характера – теории вмешательства и теоретические подходы к обоснованию практики социальной работы: психосоциальный (Ф. Холлис), когнитивно-поведенческий (К. Джерман), подход, центрированный на задаче (У. Дж. Рейд и Л. Эпштайн). Кроме изучения теоретических оснований, необходимых для микропрактики, студенты осваивают общие подходы к освоению теорий вмешательства на уровне общины и общества в целом (макропрактика), которые предусматривают изучение организации общины, экономического развития общины, социального планирования, законодательного права и социальных действий.

Если учебное заведение планирует углубить и систематизировать содержание этой области, то применяется дифференцированный подход, который предполагает создание практического учебного плана. Существует два способа создания практического учебного плана. Один состоит в том, чтобы разделить содержание по уровням вмешательства: например, микропрактика, макропрактика или в некоторых случаях мезопрактика. Каждый курс (или последовательность курсов) проходит все ступени каждого уровня. Так, микрокурс рассматривает вопросы людей

и семьи, имея в виду цели, над которыми нужно работать, оценку ситуации, планирование вмешательства, оценку вмешательства и завершение работы с клиентами и семьями. Параллельно макрокурс – это оценка сообщества, определение изменений его целей, привлечение ключевых политических деятелей, планирование компаний и их оценка.

Второй подход состоит в том, чтобы организовать практические курсы в соответствии с этапами практики, где каждый этап должен покрывать содержание каждого уровня вмешательства. Начальная тема курса – оценка, где рассматриваются: составляющие клиента (например, физическое, психологическое и социальное развитие подростка); его семьи (структура семьи, динамика, способность обеспечивать ее членов и взаимодействовать с сообществом); социальные системы (групповая динамика для школьных групп и группировок, родительские советы и т. д.); оцениваются структуры сообщества и их способность предоставлять ресурсы, необходимые для своих членов, и, наконец, оценивается организация сообщества, законы и традиции, связанные с благополучием его членов. Пошаговое вмешательство будет проходить аналогично на каждом уровне – индивидуальном, семейном, групповом, общинном и общинном в целом.

Образовательная область «исследование» нацелена на обучение студентов развивать, использовать и эффективно связывать полученные эмпирическим путем знания. В данный курс входит стандартный набор тем: проведение обзора литературы; формулирование исследовательской проблемы и гипотезы; составление программы работы экспериментальных и неэкспериментальных групп; составление программы изучения отдельного человека, группы, общины; выборка и анализ данных; распространение результатов исследования. Некоторые программы предполагают введения курса по статистике, особенно на допрофессиональном уровне.

Заключительная часть содержания обучения – *полевое образование* (также называется полевой практикum или интернатура). Во время полевого образования студент работает под руководством опытного социального работника в агентстве как ученик

социального работника. Цель полевого образования – «усилить идентификации студентом целей, ценностей и этики профессии; стимулировать использование эмпирических и практико-основанных знаний и побудить к развитию профессиональной компетентности» (Совет по обучению социальной работе, 2001, разделы 4, 7).

В отличие от других областей учебного плана, аккредитационные предписания подчеркивают большую роль полевого образования «как интегрированного компонента обучения социальной работе, основанного на миссии, задачах и образовательном уровне». Под руководством супервизора студент должен осуществить разнообразные действия, например: консультировать клиента и его семью; руководить группой специалистов, осуществляющих обслуживание; планировать проведение занятий родителей по развитию у них родительских умений; посетить собрания специалистов в агентстве; принять участие в фандрайзинге; уметь комплектовать команду специалистов, встречаться с представителями местной законодательной власти.

Для структуры полевого образования наиболее распространенным форматом является параллельный практикум, когда в течение академического года (8 или 9 месяцев) студенты несколько дней в неделю посещают занятия в учебном заведении и несколько дней в неделю работают в одном агентстве. Это идеально способствует более тесной связи теоретического и исследовательского содержания, полученного в аудиториях, с практическими умениями, которые студенты приобретают на полевой практике.

Существует и другая структура. Она характерна для студентов, изучающих индивидуальное обслуживание клиентов. Сначала они изучают дисциплины на протяжении академического года, а затем проходят трехмесячную практику в летний период. Третья структура – для студентов, которые уже работают в агентстве. Им разрешено завершить практикум в их агентстве, если их вузовские задания и супервизерство отличаются от заданий и супервизерства на месте их работы. Это обусловлено тем, что задания и супервизерство должны быть отличны, чтобы избежать

наказания студентов, если они сделают ошибки, которые обычно допускают в процессе обучения.

В дополнение к основному содержанию, программы подготовки магистров должны иметь, по крайней мере, одну специализацию (концентрацию), содержание которой отличается «большей глубиной, широтой и спецификой» от базового содержания (Совет по обучению социальной работе, 2001, глава V). Предлагаемые виды работы включают в себя: поля практик (например, службы здоровья); проблемные области (алкоголизм, наркомания и др.); методы вмешательства (микропрактика, организация работы в общине и др.) и практический контекст (охрана семьи, защита прав инвалидов др.). Общие поля практик – детское благосостояние, семейные и детские службы, геронтология, здоровье и психическое здоровье.

Общие практические методы – метод концентрации, применяемый в клинической социальной работе (называемой также прямой практикой или практикой работы с индивидуумами, семьями и группами); административные методы; организационные методы, используемые в общинной работе (администрирование и организация общинной работы могут объединяться на макропрактике); научно-исследовательские методы.

Таким образом, основное содержание профессиональной социальной работы по программам допрофессиональной подготовки, бакалавриата и магистратуры сосредоточено на знаниях и умениях, необходимых для практики, которая помогает людям и семьям в восстановлении их социального функционирования, а также для проведения реформ в социальных учреждениях.

Анализ американского опыта разработки содержания подготовки социальных работников в аспекте дифференциации и интеграции позволяет сделать следующие выводы:

- в США существует обучение социальной работе на разных уровнях (допрофессиональная подготовка, бакалавриат, магистратура, докторантура, двухгодичные программы подготовки технического персонала, используемого в социальной сфере), подготовка социальных педагогов отсутствует;



- в США хорошо подготовленный социальный работник должен уметь работать в разнородных системах, использующих межпрофессиональные квалификации и знания. Это происходит потому, что многие семьи часто пользуются услугами до 14 разных агентств;
- процессы дифференциации образования необходимы для основных системообразующих областей знаний, которые составляют базисную основу подготовки специалистов;
- интеграционные процессы происходят в объединении разных учебных дисциплин как в пределах одной образовательной области, так и в пределах стандарта;
- примерами программ, которые интегрируют образование, исследовательскую работу и социальное обслуживание населения, могут быть социальные проекты (создание общин с благоприятными условиями для проживания пожилых людей; разработка инновационных моделей образовательных учреждений (от детского сада до средней школы), выступающих модельными центрами помощи семье и образования взрослых и детей).

Европейская модель практического обучения специалистов в области социальной работы имеет существенные отличия от американской, что обусловлено исторически сложившимися традициями в практике и богатым опытом социальной деятельности. Как отмечает С. В. Тетерский, такой исторический опыт был связан с тем, что при оказании социальной помощи ведущую роль играла Церковь; в европейских странах активно работали разнообразные филантропические организации, функционирующие многие десятилетия; в Европе существовала сложившаяся система профессиональной подготовки через старинные университеты; особый социально-политический контекст исторического развития<sup>1</sup>.

В Великобритании студенты изучают социальную работу на двух уровнях: колледжа и агентства (аудиторный и практический

---

<sup>1</sup> Тетерский С. В. Введение в социальную работу: учеб. пособие. М.: Академ. проект, 2001. С. 317.

курсы). Основной акцент делается на изучение человеческих отношений, роли семьи и охране детей. Обучение носит практико-ориентированный характер и, по свидетельству Ш. Рамон и Р. Сари, использует следующие модели обучения: модель личностного роста и развития, основанную на использовании терапевтических моделей практики в моделях обучения; «ученическая модель» или иногда ее называют «рядом с Нелли», работающая по аналогии с моделями обучения в промышленности, предполагающая наблюдение за практической работой супервизора и копирование моделей и стиля его работы; управленческая модель, сосредоточенная на приобретении студентами управленческих навыков работы; модель структурированного обучения, основанная на использовании учебного плана в модульном виде с блоками единиц<sup>1</sup>.

Для нашего исследования важна *структурированная модель обучения*, так как именно она в полной мере сочетает в себе процессы *дифференциации и интеграции дидактических единиц образовательной программы подготовки*. Данная модель обучения существенно изменила содержание и процесс обучения социальной работе. Стали применяться интеграционные процессы в аспекте как структурирования учебных единиц, так и в русле партнерских отношений между агентствами социальной работы, университетами и колледжами. Для многих будущих социальных работников их направление на практику является наиболее влиятельной и важной частью образования.

В Великобритании существуют различные квалификации в области социальной работы. Профессиональная квалификация дает социальному работнику право практиковать, отражает определенную степень, которая включает в себя изучение ряда курсов и как минимум 200 дней практики. Получить профессиональную квалификацию могут студенты и социальные работники (работающие без профессиональной квалификации). Ее может получить и уже взрослый специалист из другой области, который желает полностью изменить карьеру. Имеются различные пути получе-

---

<sup>1</sup> Барнз Д. Т. Социальная работа с семьей в Англии. М., 1993. С. 193.

ния квалификации в зависимости от образовательных достижений и опыта работы.

Предполагается, что если человек собирается после окончания школы продолжить образование в области социальной работы, то в начале он должен поработать, оказывая социальную помощь, например, помощником социального работника, чтобы приобрести определенный опыт. Чтобы получить диплом социального работника, необходимо проучиться три года на дневном отделении. Данный диплом можно получить как на очном, так и на заочном обучении в университете или колледже. Работая в социальной сфере, можно получить образование, не отрываясь от производства. Получение профессиональной степени требует освоения необходимых национальных стандартов. Эти стандарты обязательно включают 266 дней практики.

Звание бакалавра социальной работы можно получить, пройдя трехгодичный курс обучения. Студент должен каждый день посещать занятия в колледже в 1-м семестре. Во 2-м семестре он посещает университет два–три дня в неделю, в оставшиеся два–три дня он работает в социальном учреждении.

Требования к абитуриентам отличаются в зависимости от их возраста. Для тех, кто моложе 21 года, предъявляются высокие стандарты школьного обучения плюс наличие двухлетнего опыта работы. Это может быть работа в молодежном клубе, в доме престарелых и т. п. Для тех, кто старше 21 года, высокая норма академических достижений не всегда требуется. Студент должен продемонстрировать свои способности отвечать академическим запросам курса и иметь как минимум один год опыта работы в социальной сфере.

Цель обучения состоит в подготовке компетентных социальных работников. Ко всем студентам во время обучения прикрепляют персонального куратора, а во время прохождения практики – опытного наставника. Индивидуальная и групповая работа является основными формами учебной работы. На куратора возлагается большая ответственность за связь обучения студента в университете с работой по месту прохождения практики.

По окончании практики студент под руководством наставника пишет письменный отчет. Академическая работа предполагает выполнение всевозможных письменных заданий. Все эти элементы обучения должны быть пройдены, сданы и получены соответствующие кредиты.

Дисциплины по социальной работе требуют изучения курсов широкого диапазона: по социологии, социальной психологии, социальной политике, праву и экономике. Студенты учатся понимать комплексные причины социальных проблем, таких как безработица, бездомность, преступность, жестокое обращение с детьми и др.

Основные профессиональные дисциплины по годам обучения таковы:

- первый год: введение в английскую правовую систему; психологические и социальные контексты развития этапов жизни человека; практики по социальному обеспечению;
- второй год: обучение практическим навыкам, теориям и методам профессиональной социальной работы; психологические и социологические контексты; неравенство и угнетение; детство и аспекты социальной работы; закон и права человека; проблемы современной социальной работы; первое распределение на место практики;
- третий год: специализация по группе клиентов; на выбор – работа с детьми и семьями, преступниками и правонарушителями, психически больными людьми, пожилыми, больными и инвалидами; специализация при изучении социальных и психологических аспектов и методов социальной работы с выбранной группой; практика ликвидации неравенства и дискриминации; критические перспективы в проведении исследования.

Чтобы получить положительные результаты по окончании обучения, студент должен убедить экзаменаторов в том, что приобрел шесть ключевых компетенций:

- 1) способность общаться и участвовать;
- 2) способность стимулировать и санкционировать;

- 3) способность оценивать и планировать;
- 4) способность вмешиваться и предоставлять помощь;
- 5) способность работать в организациях;
- 6) способность развивать профессиональную компетентность.

Эти основные способности являются связующим звеном знаний, *ценностей и умений*. Это и есть та самая компетентность, которую должны приобрести студенты во время обучения, но главным образом во время прохождения практики.

На основании краткого анализа состояния обучения социальной работе в Великобритании, отметим, что:

- подготовка специалистов социальной сферы предполагает несколько моделей обучения (выпускникам средней школы предлагаются четырехгодичные курсы на звание бакалавра, а выпускникам вузов – двухгодичные курсы и годичная аспирантура; для лиц, не закончивших высшее учебное заведение, предусмотрены двух- или трехгодичные курсы);
- учебный процесс в высшей школе, готовящей социальных работников, основан на сотрудничестве и партнерстве с агентствами социальной работы;
- учебный план подготовки социальных работников дифференцирован на основе выделения основных категорий клиентов, типа учреждения и социальных проблем общества и представляет собой совокупность общих и специальных компонентов;
- как полагает М. Доуэл, в Великобритании существуют *три подхода к построению учебных программ: парадигмальный, общетеоретический и эмпирический*<sup>1</sup>. К разработке программ привлекаются представители всех заинтересованных сторон. Совместная работа является наглядным взаимодействием заинтересованных структур, которые берут совместную ответственность за квалифицированную подготовку специалистов;

---

<sup>1</sup> Доул М., Шардлоу С. Практика социальной работы / Под ред. Б. Ю. Шапи-ро / Пер с англ. М., 1995. С. 87.

- приоритет в учебной деятельности отдается практическому обучению, которое реализуется в университетах, местах прохождения практики и в самостоятельной исследовательской работе студентов.

Во Франции существует дифференцированная многоуровневая система подготовки специалистов социальной сферы. Общий анализ истории вопроса позволяет представить четыре периода эволюции обучения социальной работе во Франции:

- годы перед Первой мировой войной – появление первых программ по подготовке социальных ассистентов и воспитательниц детского сада;
- 30-е гг. – развитие профессии аниматора, появившейся вследствие движения народного образования и рабочего движения тех лет;
- 40-е гг. (период оккупации во время Второй мировой войны) – развитие профессий сферы социального воспитания;
- 60–70-е гг. (период экономических кризисов) – появление специалистов, работающих в так называемом секторе социального включения и исключения, а также специалистов по работе с инвалидами.

В настоящее время система подготовки социальных работников является сквозной и построена по принципу непрерывности образования. Основанием этой системы является своевременная профессиональная ориентация и допрофессиональная подготовка, реализуемая в общеобразовательной школе. Во Франции не стремятся прибегать к ранней специализации, предпочитая ей профилирование, дифференциацию и глубокую общеобразовательную подготовку. Наблюдается тенденция постепенного расширения и углубления общеобразовательной подготовки как основы дальнейшей специализации.

По данным Французской Ассоциации по обучению и исследованиям в социальной работе, в настоящее время подготовка социальных работников осуществляется в 428 учебных заведениях<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Фокин Г. И. Социальная работа и подготовка специалистов за рубежом: учеб. пособие. С. 12.

Учебные заведения Франции, осуществляющие обучения социальной работе, предлагают все уровни профессионального образования: начальное, среднее, высшее и послевузовское, а также дополнительное образование. Так формируется система непрерывного профессионального образования по социальной работе. Подготовка построена по принципу «чередующегося обучения, при этом теоретическое обучение в учебном заведении чередуется с периодами целевой практики, стажировок в различных социальных службах, учреждениях и организациях»<sup>1</sup>.

Во Франции по исследованиям Г. И. Фокина, принята пятиступенчатая организация системы специальностей, структурированная снизу вверх, т. е. от пятой ступени к первой:

- пятая ступень включает следующие специальности: помощник социальной жизни; медико-психологический помощник; ассистент техника аниматора;
- четвертая ступень – техник социального и семейного вмешательства; монитор – воспитатель; техник аниматора по народному образованию;
- третья ступень – ассистент социальной службы; специализированный воспитатель; воспитатель раннего детства; технический специализированный воспитатель; советник по семейной и социальной экономике; социально-культурный аниматор;
- вторая ступень – специалист с высшим образованием по социальной работе; директор проекта анимации и развития;
- первая ступень – директор социального учреждения<sup>2</sup>.

Все из вышеперечисленных профессий социальной работы включены в национальный государственный образовательный, который определяет современную ситуацию в образовании социальных работников во Франции. Наибольший удельный вес имеют специальности третьей ступени, которые составляют первый, исторически сформированный и стабильный плюс в данной

---

<sup>1</sup> Тетерский С. В. Введение в социальную работу: учеб. пособие. С. 321.

<sup>2</sup> Фокин Г. И. Социальная работа и подготовка специалистов за рубежом: учеб. пособие. С. 75.

системе. Второй плюс, менее стабильный, получивший развитие в последние десятилетия, объединяет специальности пятой, четвертой, второй и первой ступеней. Социальные работники второго и первого уровня квалификации являются специалистами, получившими дополнительное высшее образование в области менеджмента, проектирования или стратегического регулирования в социальной сфере, и занимают руководящие должности, выполняют функции кадровых служащих<sup>1</sup>.

Во Франции не наблюдается четкого разделения между социальными работниками и социальными педагогами. Существующие профессии ограничено сочетают функции воспитания и социальной помощи.

Для выделения процессов дифференциации и интеграции в профессиональной подготовке специалистов, рассмотрим все разнообразие профессий в современной Франции с точки зрения характеристики вида деятельности социального работника. Их можно систематизировать в следующие группы.

В первую группу входят профессии, предполагающие консультирование и ассистирование: техник социального и семейного вмешательства, советчик по социальной и семейной экономике и ассистент социальной службы.

Вторая группа объединяет профессии сферы воспитания: монитор мастерской, монитор-воспитатель, технический специализированный воспитатель, воспитатель раннего детства и специализированный воспитатель.

В третью группу входят профессии сферы анимации. Эта группа объединяет три основные профессии: ассистент техника аниматора, техник-аниматор по народному образованию и социально-культурный аниматор.

Четвертая группа связана с деятельностью специалистов, занимающихся помощью различным категориям граждан. Здесь следует назвать такую профессию, как медико-психологический

---

<sup>1</sup> Фокин Г. И. Социальная работа и подготовка специалистов за рубежом: учеб. пособие.



помощник, а также недавно появившуюся профессию – помощник социальной жизни.

На основании анализа учебных планов, можно утверждать, что характер обучения является полидисциплинарным, включает как систему знаний теории социальной работы, так и методологии других дисциплин. Будущие специалисты должны овладеть техникой и методами организации человеческих отношений, деятельности, анимации, научиться управлять группами и решать различные социальные вопросы.

Общей чертой названных профессий является то, что подготовка к ним требует законченного среднего образования и предполагает различные профили и уровни подготовки. При существующей во Франции организации второй ступени среднего образования выпускники лицеев получают допрофессиональную подготовку еще в период обучения в старших классах средней школы.

Во Франции старшие классы средней школы (лицей) являются профилированными и ведут к различным типам свидетельства о среднем образовании – бакалавриату. Лишь успешная сдача двух-ступенчатого экзамена на бакалавра позволяет продолжить обучение в высшей школе. Это отличает французский бакалавриат от американского, который отмечается дипломом, подтверждающим получение базового высшего образования.

Подготовку социальных работников ведут и университеты. Так, университетский диплом по специальности «технологии социальных карьер» предлагает три специализации: социальная и социокультурная анимация, социальная защита и специализированное воспитание.

В настоящее время во Франции наблюдается усиление дифференциации в социальной работе. Недостаток профессионалов, наряду с экономическими проблемами, вызывает в последнее время появление новых работников, выполняющих специфические функции, такие как превенция, медиация, анимация района и т. д. Эти лица не являются квалифицированными специалистами и не имеют дипломов, они проходят краткий курс подготовки, так называемой адаптации к профессии.

Таким образом, во Франции существует очень «дифференцированная» многоуровневая система подготовки специалистов для социальной сферы, начиная с многопрофильной профессиональной ориентации и допрофессиональной подготовки в общеобразовательной школе и заканчивая подготовкой теоретиков – ученых, которые, однако, должны пройти все предыдущие уровни обучения и иметь серьезный практический личный опыт»<sup>1</sup>.

В настоящее время в Швеции обучение по программе подготовки социологов (или социальных работников, получивших университетское образование) включает 2 ступени – бакалавриат и магистратуру. Структура и содержание этих уровней постоянно меняется.

Программа подготовки для получения степени бакалавра рассчитана на 140 учебных недель (7 учебных семестров). Учебный процесс включает вводный 40-недельный курс по социальным наукам, затем – 20-недельную учебную практику и 30-недельный межпредметный курс по социальной работе<sup>2</sup>. Основной курс социальных наук подразделяется на следующие подкурсы: социальные проблемы и методы в социальной работе; социальная структура и социальная политика; законодательство в социальной работе; развитие человека и кризисы; методы в социальной работе.

Главной задачей этого курса является обеспечение студентов прочной основой знаний социальных наук для продолжения теоретического и практического изучения социальной работы.

Межпредметный курс социальной работы подразделяется на следующие подкурсы: психосоциальная работа; административное право и социальная информатика; методы в социальных и бихевиористских науках; социальная структура и социальная политика. Цель данного курса – изучить психологические, социологические, социоправовые и социополитические перспективы социальной работы и проиллюстрировать направления, в которых знания, умения и навыки дают социальному работнику необходимое умение участвовать в различных ситуациях социальной работы.

---

<sup>1</sup> Тетерский С. В. Введение в социальную работу: учеб. пособие. С. 325.

<sup>2</sup> Зарубежный опыт социальной работы / Под ред. Л. Г. Гусликовой, М. И. Попковой. Барнаул; Шумановка, 2000. 86 с.

Действующий в настоящее время процесс обучения в высших школах в Дании близок к процессу обучения в Швеции. Однако есть и некоторые отличия, на которых остановимся более подробно. Планирование учебного процесса в высших школах происходит «на общем собрании курса, когда учащиеся, педагоги и администрация определяют его в пределах действующих правил»<sup>1</sup>. Процесс обучения содержит как теоретическое обучение, так и практику. Датские специалисты выявили дисциплины, которые имеют области *интеграции*. В частности, это гражданское право, психология, социальное право, социальное консультирование. В каждой области учебных дисциплин определено, какую часть из них преподают преподаватели, какая является областью совместного преподавания.

Кроме того, были выделены профессиональные дисциплины и также определены интеграционные связи данных дисциплин с предшествующим блоком. Например, дисциплина «Теория и методы социальной работы» или «Методика социального консультирования» является «с одной стороны, координирующей – горизонтальная интеграция вертикальных «посреднических дисциплин», и с другой, – самостоятельной дисциплиной, где вертикальное «посредничество» различных теорий и методов необходимо, но оно представляет собой «сыгранность» между дисциплинами и процессом решения проблемы»<sup>2</sup>.

В настоящее время датские специалисты занимаются разработкой педагогической модели, которая была бы наиболее эффективна для подготовки социальных работников в социальных условиях.

Таким образом, на основании подготовки социальных работников и социологов в Швеции и Дании выявлено, что:

- в построении содержания учебных дисциплин наблюдается *внутренняя интеграция*, выражающаяся в содержании межпредметного курса по социальной работе (Швеция);

---

<sup>1</sup> Зарубежный опыт социальной работы / Под ред. Л. Г. Гусляковой, М. И. Попковой. С. 82.

<sup>2</sup> Там же. С. 84.

- процесс подготовки строится на основе разработанной модели интеграции дисциплин, где с помощью процесса *дифференциации выделены родственные друг другу дисциплины* общепрофессионального и специального характера и определены *интеграционные механизмы* их совместного преподавания (Дания).

Для нашего исследования интересен опыт профессиональной подготовки специалистов для социальной работы в Германии. Анализ работ Г. Бока, К. Отте и других показал, что в Германии начиная с 60-х гг. в подготовке социальных педагогов преобладали классические методы, особенно это проявлялось в содержании курсов по выбору (педагогика групповой деятельности). Однако вскоре стало очевидно, что подобная специализация и дифференциация в подготовке специалистов не отвечала практическим требованиям – не обеспечивала владениями разнообразными методами работы. Высшие школы и университеты переименовали курс «Методы социальной работы» в «Методику работы».

Подготовка социальных педагогов в ФРГ осуществлялась различными путями. Отсюда вытекали различия в функциональных обязанностях, статусе, самопонимании и оплате труда выпускников различных учебных заведений. Сегодня в Германии существует трехуровневая подготовка социальных педагогов: в профессиональных школах, в институтах и университетах. Это деление произошло в 1969 г. После введения педагогического обучения на университетском уровне. Таким образом, кроме подготовки учителей было создано второе, научно обоснованное, ориентированное на внешнюю практику направление обучения. Такие специальности, как «воспитатель детского сада», «воспитатель группы продленного дня», «домашний воспитатель», были объединены в одну специальность «воспитатель», для которой были определены функциональные обязанности. Это позволило специалистам работать в различных областях социально-педагогической деятельности. Так дифференциация отдельных полей профессиональной деятельности (детские сады, группы продленного дня, детские дома) на уровне среднепрофессиональных учебных

заведений была ликвидирована и введено основное обучение (воспитатель).

В академическом образовании, ориентированном на педагогические специальности, в том же году произошли фундаментальные изменения. До этого времени подготовка учителей была единственным в области педагогическим направлением обучения, реализуемым на базе вузов. С введением обучения дипломированных специалистов по педагогике, появились и дальнейшие возможности обучения специалистов для внешкольной педагогической деятельности в рамках высшей школы. Это повлекло за собой дальнейшее дифференцирование и развитие новых направлений.

В настоящее время существует трехуровневая форма подготовки, первый уровень которой связан с подготовкой воспитателей и характеризует уровень среднего профессионального образования. Данный вид подготовки аналогичен таким специальностям, как «воспитатель детского сада», «работник по уходу за детьми» (которые не являются специалистами в области социальной педагогики). Необходимыми критериями для обучения являются получение свидетельства об окончании неполной средней школы (10 классов) и прохождение одного года практики в социальном или социально-педагогическом учреждении или же наличие определенной профессии.

Сам процесс обучения в зависимости от требований различных земель длится 3-4 года. Обучение состоит, как правило, из двухгодичной теоретической части, короткой практики и годичной профессиональной практики в социально-педагогическом учреждении с обязательным профессиональным сопровождением с места учебы. Некоторые учебные заведения предоставляют обучающимся возможность получить дополнительную одногодичную подготовку в области лечебной или специальной педагогики. «Процесс подготовки воспитателей в Германии не имеет единой структуры обучения, и поэтому не существует общепризнанной концепции обучения»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Прюс Ф. Подготовка специалистов по социальной педагогике и социальной работе // Социальная педагогика и социальная работа в Сибири. 2001. № 1. С. 53.

В построении обучения прослеживается ориентация на организационную модель традиционных общеобразовательных школ. Такое обучение делится на полугодия, характеризуется наличием четких учебных планов, постоянными экзаменами, оценками и переводом на следующий уровень обучения. В обучении используются такие элементы, как классные часы, классные книги, списки присутствующих. После завершения обучения выпускники, не зависимо от их специализаций, могут работать во всех практических сферах воспитательной деятельности. Такая подготовка расширяет возможности практической деятельности работников, но и требует от них высокого уровня мобильности и включения в работу.

Подготовка социальных педагогов в высших институтах (школах) предусматривает получение обучающимися специальности «социальный педагог» и «социальный работник». Число таких институтов (школ) приближается к шестидесяти. Обучение в институтах может проходить в один или два этапа. Длительность обучения составляет 6 семестров и один год практики. При одном этапе продолжительность обучения составляет 8 семестров, из них 2 семестра – предметно-практические.

В школах социальной работы предлагаются три разных типа учебных программ: социальная работа, ориентированная на традиционные направления социальной политики в учреждениях; социальная педагогика, направленная на работу с молодежью в общинах и другие образовательные задачи вне школы; учебная программа, интегрирующая программы как социальной работы, так и социальной педагогики.

Учебный план четко структурирован и включает в себя следующие дифференцированные основные дисциплины:

- социальная работа и социальная педагогика: история, теория, организация и институты, методы;
- социальные науки: социология, социальная политика, политическая наука, экономика, статистика, эмпирические социальные исследования;

- психология/педагогика: прогрессивная психология, терапевтические методы, теория и практика образования, теории социализации;
- здоровье: предоставление медицинской помощи, институциональная и официальная структура; медицинское обследование;
- юридическое и общественное управление: законодательство в отношении семьи, молодежи, социального обеспечения, социальных гарантий, труда и управлений;
- музыка, драматургия, спорт, искусство, кинематограф, видео, работа со средствами массовой информации<sup>1</sup>.

По окончании учебного заведения студентам присуждается академическая степень социального педагога/социального работника и выдается государственный сертификат. Это является предпосылкой для поступления на общественную службу: в детские дома и школы, институты, общественные учреждения, церкви, общественные союзы, в систему здравоохранения, в различного рода дома и пансионаты.

Содержательная сторона образования имеет множество различных аспектов, так как на государственном уровне не существует единых правил построения содержания образования. Высшие профессиональные школы и интегрированные учебные заведения отдельных федеральных земель обладают определенной степенью автономности, что приводит к существенным различиям в содержании образования не только на уровне федеральных земель, но и на уровне обязательных учреждений одной земли.

Последний уровень подготовки социальных педагогов – университетское образование, которое на данный момент ведется в 22 университетах Германии. Учеба в университетах длится в среднем 9 семестров. Первые 4 семестра студенты изучают пропедевтические курсы, такие как «введение в основы систем образования и социальных служб». При последующей специализации предусматриваются такие дисциплины, как «основы и

---

<sup>1</sup> Горячев М. Д. Социальная педагогика и социальная работа за рубежом. Самара, 1998. С. 60–61.

взаимосвязь социальной работы и социальной педагогики», «дошкольное воспитание», «воспитание в семье и приемной семье», «внешкольная работа среди детей и подростков», «дидактика и методика предмета». Завершается обучение, как правило, написанием дипломной или магистерской работы по избранной специальности и сдачей экзаменов (письменно или устно). Практика в университетах проходит в свободное от занятий время.

На основании анализа трехуровневой модели подготовки социальных педагогов в Германии, описанной в трудах Б. Бильет, К. Отте, Ф. Прюса и др., были выделены следующие группы проблем:

- различные направления и уровни образования не отвечают требованиям, которые предъявляет практика. Существует процесс «асинхронизации» между иерархией в образовании и иерархией на рынке труда. Это означает, что подготовка специалистов не предполагает их четкого разделения по определенным областям деятельности;
- профессиональные школы слишком ориентированы на традиционную школу, что приводит к возрастающей бюрократии и к «школьному» типу организации учебного процесса;
- выпускники высших профессиональных заведений получают государственно подтвержденный документ об образовании. Приоритет при приеме на работу отдается таким специалистам, что, в свою очередь, оттесняет дипломированных социальных педагогов на второй план;
- социальная педагогика как дисциплина в вузах является раздробленной, поэтому каждое учебное заведение определяет свои приоритетные содержательные компоненты образования;
- учредителями большинства высших профессиональных школ и социальных служб являются различные религиозные конфессии, результатом чего является то, что выпускники таких заведений получают рабочие места в этих же социальных службах. Это ведет к снижению профессиональной компетентности и конкурса при приеме на работу;



- наблюдается тенденция имплементации выпускников бакалавриата и магистратуры в некоторых высших школах, где эти специальности недостаточно согласованы с другими научно-педагогическими образовательными направлениями и недостаточно конкретизированы функциональные обязанности каждой из них.

Содержательные реформы образования в Германии обеспечивают возможность решения обозначенных выше проблем в рамках следующих преобразований:

- соединение социальной педагогики и социальной работы в одну профессиональную область и создание единого направления обучения – социальное обеспечение на базе высшей школы;
- количественное сокращение многих школ и тенденция создания больших эффективно работающих образовательных учреждений;
- значительное увеличение количества образовательных мест и непрерывность образования;
- усиление интеграции практического и теоретического обучения, прежде всего введение в образовательный процесс профессиональной практики<sup>1</sup>.

Анализируя опыт подготовки социальных педагогов и социальных работников в Германии, можно заключить, что до 1950-х гг. в Германии существовало мнение о значительном различии в сферах деятельности социальной работы и социальной педагогики, поэтому подготовка этих специалистов велась раздельно. Уже в 1960 г. стало очевидным, что полная дифференциация в подготовке специалистов не отвечает практическим требованиям общества – владение разнообразными методами работы для комплексного решения проблем клиента. Поэтому в настоящее время образовательные программы специальности интегрированы.

Таким образом, в целом обучение социального педагога и социального работника в мировой практике в среднем продолжает-

---

<sup>1</sup> Прюс Ф. Подготовка специалистов по социальной педагогике и социальной работе. С. 55.

ся от 2 до 4 лет, на факультеты социальной работы и педагогики принимаются люди, проработавшие в социальных службах и накопившие определенный жизненный опыт. В различных странах «набор» предметов, количество часов в учебных планах, их содержательно наполнение адекватно специфике, а также социально-политической ситуации конкретной страны, региона. Но всех их отличает многовариантность, многомодульность и интегративность.

В ряде учебных заведений используются профессионально-диагностические и оценочные модули, цель которых – осуществлять экспертные оценки, используя тесты, проводить самоанализ уровня знаний и саморазвития, самодиагностику, самокоррекцию и т. п., т. е. все, что относится к личностному потенциалу и профессионально-личностным качествам будущего специалиста.

Зарубежные модели обучения социальной педагогике и социальной работе основываются на практико-ориентированных моделях обучения. Практике в учебном процессе отводится 50–70 % времени. Это позволяет обучить будущих специалистов конкретным приемам и методикам работы с различными категориями населения, приблизить их непосредственно к месту будущей работы.

Большую роль в освоении социальных профессий играют разные международные организации и международное законодательство. Например, Европейский центр общинного воспитания реализует идею единой Европы как социальной общности и активно занимается интернационализацией обучения социальным профессиям в ряде зарубежных стран. В частности, в системе подготовки начался процесс «межкультурного взаимопроникновения сфер социальной работы и социальной педагогики»<sup>1</sup>. Важный шаг на пути интеграции этих двух образовательных программ был сделан в 1987 г., когда была подготовлена совместная учебная программа «Дополнительный сертификат для подготовки к воспитанию в духе европейской общности». Эта программа

---

<sup>1</sup> Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. Т. 2. М.; Тула, 1993. С. 307.

функционирует как совместная вузовская программа, одобренная бюро «Эразмус» Европейского сообщества.

Теоретическую основу данной учебной программы составляет концепция общинного воспитания. Своими корнями она уходит в американский прагматизм и идеи «социального сеттльмента», а также в немецкую социологию и социальную педагогику начала XX в. Дополнительная квалификация, которую получают после окончания обучения студенты, содержит две квалификации – «социальный педагог/ социальный работник» и направлена на «вооружение студентов знаниями о европейской интеграционной проблематике под углом зрения культурно-исторических течений, национальных конфликтов, взаимовлияний европейских культур и т. п.; о современных политических, экономических и социальных структурах в сравнительном плане, об изменяющихся правовых условиях Европы в свете дискуссии о правах человека, международных и европейских конвенциях; о социально-политических, экономических и культурных дисбалансах; о различиях и сходствах в образовательных системах; о функциональной деятельности социальных педагогов и социальных работников; о психологических и социальных механизмах противодействия вредным влияниям, предрассудкам и стереотипам; о теориях и концепциях межкультурного обучения»<sup>1</sup>.

Процессы глобализации и интернационализации в современном мировом сообществе ориентируют страны не только на социально-экономическое сотрудничество, но и на реализацию общей образовательной политики: обмен студентами с индустриально развитыми странами, гарантии взаимного признания дипломов о высшем образовании, создание интернациональных учебных программ, состыковка программ высшего профессионального образования с программами профессионального образования стран, придерживающихся англо-американской модели «бакалавр – магистр – доктор».

---

<sup>1</sup> Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. С. 310–311.

Результатом этих идей послужило подписание многими европейскими государствами 19 июня 1999 г. Болонской декларации. В свете нового видения системы высшего образования, предполагается существенно изменить систему подготовки специалистов социального профиля. Например, одним из жестких условий должно стать построение обучения в форме модулей, распределенных в одном семестре. Как считают исследователи данных изменений В. А. Фокин и И. В. Фокин, организаторы процесса обучения столкнуться с проблемой наложения друг на друга дисциплин и методик... то, что было рассчитано на два или три года, теперь нужно будет преподавать в одном семестре, строить дисциплины с учетом их взаимодействия. При некоторых обстоятельствах университет может вводить интегрированные учебные планы, ведущие непосредственно к степени магистра. Важную роль в принятии таких решений имеют сети, созданные на основе однородности изучаемых дисциплин<sup>1</sup>. В этом аспекте построение обучения с точки зрения определения и реализации механизмов дифференциации и интеграции, для обеспечения высокого качества процесса обучения, приобретает особую актуальность.

Нет сомнения, что в ходе «европейской интеграции» будет расти мобильность социальных работников на всех уровнях: в школе, стране, Европе. Это может стать первоначальным условием для планируемой интеграции рынка труда и повышения качества подготовки. Позже, очевидно, социальная работа как профессия будет призвана решать проблемы, которые непременно возникнут в ходе самой этой интеграции, и тогда с особой остротой встанет проблема мобильности и международного взгляда на социальные профессии<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Фокин Г. И. Социальная работа и подготовка специалистов за рубежом: учеб. пособие. С. 199.

<sup>2</sup> Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. С. 292–293.

### § 3. ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ ЕДИНСТВО ИНТЕГРАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Проанализировав научные исследования, посвященные проблемам дифференциации и интеграции, отметим, что для них характерно абстрактное противопоставление интеграции и дифференциации и представление их как понятий, обозначающих разные процессы в образовании. По мнению, А. Я. Данилюка, такая точка зрения обусловлена «тем общим содержанием, которое эмпиризм, лишенный необходимой критической силы, вкладывает в понятие интеграции. Обычно интеграцией называется процесс соединения, создания связного, цельного. Тогда дифференциация, постигаемая, рассудком как нечто противоположенное, может быть определена как обратный процесс разъединения, обособления, разделения целого на отдельные части»<sup>1</sup>.

Представление интеграции и дифференциации только как разных категорий допустимо в определенных случаях, например, при составлении толковых словарей, где важно представить содержание термина в его отличии от других. Но в области научных исследований термины и понятия утрачивают абстрактную самодостаточность и превращаются в знаки-средства построения сложных научных текстов, диалектическая структура которых должна вполне соответствовать динамичному и разноуровневому образовательному процессу.

Противопоставление интеграции и дифференциации не совсем верно с точки зрения нахождения абсолютных противоположностей. Рядом исследований доказано, что абсолютными противоположностями являются интеграция и дезинтеграция, где одно означает создание целого из частей, другое – разделение целого на части и их существование в качестве целостностей более низ-

---

<sup>1</sup> Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. С. 261.

кого уровня организации. Принципиально важно, что дифференциация не ведет к утрате целостности системы, напротив, она является необходимым условием ее развития и функционирования.

Определение интеграции и дифференциации как научно-педагогических понятий предполагает, прежде всего, осмысление единства, на основе которого только и могут быть установлены их собственные отличия. Интеграция и дифференциация составляют неделимую пару взаимоопределяемых категорий. Несомненно, «интеграция есть нечто отличное от дифференциации, но граница, разделяющая их как особенные понятия, одновременно существенным образом их соединяет. Нет интеграции без дифференциации, так же как нет дифференциации без интеграции»<sup>1</sup>.

Рассматривать интеграцию и дифференциацию как противоположности можно только диалектически, когда одно понятие служит средством содержательного наполнения другого, а оба в своем единстве и различии выражают некий важный педагогический феномен.

С точки зрения диалектического единства, проблеме интеграции и дифференциации в образовательной системе посвящено довольно много исследований в педагогике. Такая система состоит из множества подсистем разного организованности и в то же время представляет собой некое целостное образование с характерным единством задач, функций форм совместной учебной деятельности. Факт внутренней делимости системы выражен понятием «дифференциация». Факт согласованного, целенаправленного взаимодействия ее частей фиксируется понятием «интеграция».

Когда в содержание образовательной системы вводится новый элемент, то уровень ее дифференциации повышается. Но так как этот элемент должен быть включен в работу всей системы, становится важным найти новые интеграционные механизмы или усилить работу старых. Это значит, что уровень интегрированности системы повышается.

Таким образом, стремление повысить уровень интегрированности образовательной системы всегда сопровождается усложне-

---

<sup>1</sup> Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. С. 262.

нием ее внутренней организации – ее дифференциацией. Однако верно и другое: дифференциация представляет собой способ проведения интеграции, поскольку, по утверждению Ю. М. Лотмана, только неодинаковое может интегрироваться. В свою очередь, интеграция является условием дифференциации, она обеспечивает автономное существование частей в границах целостной образовательной системы. По свидетельству А. Я. Данилюка, диалектическое единство интеграции и дифференциации заключается в том, что для организации интегрированной образовательной системы необходимо постоянно поддерживать «внутреннюю семиотическую неоднородность» системы.

Проблемы интеграции и дифференциации в их взаимосвязи можно проиллюстрировать на примере общеобразовательной системы (школы). В истории отечественного образования данный вопрос рассматривали многие ученые. Приведем несколько примеров. Так, Ю. К. Блонский, анализируя проблему обновления содержания образования в 20-е гг., указывал на необходимость совершенствования учебного плана современной школы. Он отмечал, что возникают дискуссии вокруг предметной структуры учебного плана. Вносятся предложения о переходе к комплексам: природа, общество, человек, техника и др. Анализ мировой политики, а также попытки внедрить комплексные учебные планы в 20-е гг., в нашей стране заставляют сделать вывод о том, что на современном этапе целесообразно сохранить предметную систему, существенно модернизировав ее путем большей интеграции курсов.

С целью решения проблемы совершенствования образования он предлагал осуществлять профильную дифференциацию, увеличить время на изучение гуманитарного, художественно-эстетического и физкультурно-оздоровительного циклов. Для решения этой задачи, он в частности, считал необходимым осуществить интеграцию ряда учебных предметов, особенно одночасовых, что будет способствовать формированию у учащихся целостной научной картины мира, устранил дублирование учебного материала и позволит за меньшее время давать необходимый объем знаний, упростит межпредметные связи.

Для современной системы общего образования проблема согласованности интеграции и дифференциации остается актуальной. Причины этого явления, как отмечает Л. И. Щипулина, очевидны: реальностью стало вариативное образование<sup>1</sup>.

Л. И. Щипулина выделяет позитивные и негативные последствия дифференциации и интеграции образовательного процесса.

В частности, она указывает на то, что «нередко процесс дифференциации шел стихийно, неуправляемо, методом проб и ошибок, что привело к негативным последствиям, к числу которых можно отнести:

- грубый селективный отбор учащихся в так называемые элитные учебные заведения;
- недостаточную психолого-педагогическую обоснованность форм, методов и способов дифференциации обучения;
- значительные затруднения, которые испытывают школьники при переходе из одного учебного заведения в другое, где дифференциация содержания образования базируется на иных основах. Стихийная неуправляемая дифференциация в ряде случаев способствовала усилению неравенства учащихся и затрудняла получение ими полноценного среднего образования»<sup>2</sup>.

Дифференциация ставит целью максимально индивидуализировать процесс обучения, а интеграция призвана объединять учащихся с разными способностями и склонностями в учебном процессе.

Далее Л. И. Щипулина отмечает, что «при всех неоспоримых преимуществах, интеграционная модель обучения также имеет свои негативные стороны:

- тормозит развитие сильных школьников;
- не оставляет времени для дифференцированной помощи слабым;
- как правило, вынуждает учителя ориентироваться на так называемого «среднего ученика», что сразу сказывается на

---

<sup>1</sup> Щипулина Л. Природосообразная дифференциация обучения: условия реального выбора // Народное образование. 2007. № 4. С. 168–171.

<sup>2</sup> Там же. С. 168.



отборе содержания образования и выборе педагогических технологий, методов и способов работы»<sup>1</sup>.

Исходя из этого, автор делает вывод о том, что «перекос учебного процесса в любую сторону – излишней дифференциации или интеграции – может отрицательно сказаться на качестве образования детей»<sup>2</sup>.

Проблема дифференциации и интеграции образования социальных педагогов и специалистов по социальной работе в русле социогуманитарного образования рассматривается в работах Л. Г. Гусликовой и С. И. Григорьева<sup>3</sup>. Они отмечают, что с конца 1980-х гг. большие изменения претерпело содержание программ учебных дисциплин социогуманитарного цикла в учебных заведениях России. Во многом оказалась разрушенной система социогуманитарной подготовки, созданная в повесткой системе образования, которая, при всем ее идейно-педагогическом догматизме, была весьма стройной и эффективной.

Социогуманитарное образование оказалось «дифференцированным по ориентациям на различные научные картины мира и способы его познания, парадигмы философско-социологического мышления. Более того, научное познание стало все чаще рассматриваться лишь одним из способов постижения мира человеком наряду с его отражением в других формах общественного сознания – религии, искусстве, нравственности и др.»<sup>4</sup>.

Нововведения в социогуманитарном образовании, его содержании оказались не систематизированы. Новые его разделы часто плохо состыкуются с существующими, что создает противоречивый контекст содержания материала и способствует его отторжению. Переориентация на социальные ценности западного общества, заимствование учебников и учебных пособий, разработка на этой основе новых обучающих средств еще более делают обстанов-

---

<sup>1</sup> Щипулина Л. Природосообразная дифференциация обучения: условия реального выбора. С. 169.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Гусликова Л. Г. Социальное образование – образование XXI века.

<sup>4</sup> Там же. С. 37.

ку в социогуманитарном образовании России противоречивой. Оно не учитывает особенностей истории, культуры, языка, менталитета населения страны, вызывает отторжение даже тех содержательных блоков учебного материала современных зарубежных учебников, которые в принципе могли бы быть разумно использованы.

Раскрытию процессов дифференциации и индивидуализации профессиональной подготовки социальных педагогов посвящен ряд научных исследований. Так, О. В. Воронова утверждает, что принцип дифференциации позволяет выявить специфичное в профессиональной деятельности и определить профили подготовки. Он необходим для формирования у студентов готовности к деятельности в конкретном социальном учреждении, с конкретным контингентом и конкретной проблемой. Она доказывает, что «готовность социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа является результатом дифференцированной подготовки»<sup>1</sup>.

Идея дифференцированной подготовки социальных педагогов соотносится в ее исследованиях с практикой подготовки специалистов для социальных учреждений в России прошлого века. Специфика развития социальной помощи в XIX в. была обусловлена многообразием благотворительных учреждений и разнообразием категорий населения, нуждающихся в помощи. Каждое учреждение, имея свои целевые, контингентные особенности, делало запрос на определенного специалиста. Поэтому в конце XIX и начале XX в. подготовка кадров для социальной сферы была специализированной: учитывался тип учреждения и характер решаемых в нем социально-педагогических проблем.

Тенденции развития современного общества, обострившие взаимодействие внутри различных социумов, потребовали, как утверждает в исследовании О. В. Воронова, «социального педагога, готового к решению как нормативных, так и узкоспециализированных задач, что вызвало необходимость поиска оснований для осуществления дифференцированной подготовки социальных педагогов, а функциональное разнообразие его деятельности –

---

<sup>1</sup> Воронова О. В. Дифференцированная подготовка социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа: моногр. Саратов, 2008. С. 5.

специальной организации подготовки студентов в профильных группах, объединенных интересом к работе в социальных учреждениях определенного типа»<sup>1</sup>.

Дифференцированная подготовка, по мнению О. В. Вороновой, представляет собой форму организации учебного процесса, учитывающую личностные (интересы студентов к объекту социально-педагогической деятельности) и социальные (востребованность специалиста для учреждений различного типа) факторы. Она включает несколько оснований для разделения студентов по группам: типы учреждений, в которых работает социальный педагог; интерес студентов к работе с объектом деятельности (семья или ребенок); потребность в самореализации через деятельность в учреждении определенного типа.

Таким образом, система дифференцированной подготовки, разработанная О. В. Вороновой, построена по принципу профилизации процесса обучения. Ею были выделены три профиля: «семейный социальный педагог», «социальный педагог образовательного учреждения», «социальный педагог учреждения интернатного типа». Как утверждает автор, дифференцированная подготовка способствует «формированию интереса к объекту деятельности, потребности к оказанию помощи ребенку или семье; освоению технологий социально-педагогической деятельности в учреждениях различного типа; овладению умениями моделировать социально-педагогические системы; формированию способностей к анализу педагогических ситуаций; оценке возможностей социума в решении социально- педагогических проблем клиента, собственных возможностей»<sup>2</sup>.

Решая проблему соотношения дифференциации и интеграции процесса подготовки социальных педагогов, О. В. Воронова утверждает, что система дифференцированной подготовки, как составная часть общей системы профессиональной подготовки, интегрирует учебные дисциплины предметной подготовки и

---

<sup>1</sup> Воронова О. В. Дифференцированная подготовка социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа: моногр. С. 12.

<sup>2</sup> Там же. С. 18.

спецкурсов, что способствует формированию готовности социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа.

Анализируя данное исследование, отметим, однако, что автор нигде не упоминает о взаимоотношениях социального педагога и специалиста по социальной работе, хотя те объекты, которые она выбирает для профилизации – семья и система учреждений помощи семье, а также клиент в интернатном социально-педагогическом учреждении, – традиционно являются объектами деятельности не только социального педагога, но и специалиста по социальной работе.

Для нашего исследования представляет интерес работа С. А. Минихановой, посвященная проблемам индивидуализации профессиональной подготовки социальных педагогов. Интересно отметить, что для обоснования своей проблемы она выбирает положения, сходные с утверждениями О. В. Вороновой. По мнению С. А. Минихановой, вопрос об индивидуализации профессиональной подготовки социальных педагогов связан: с многообразием типов и видов социально-педагогических учреждений; разнообразием видов деятельности специалиста; индивидуальным развитием самого социального педагога, его способности к продуктивному личностному взаимодействию с клиентами, что является одним из слагаемых успеха социально-педагогической деятельности<sup>1</sup>.

Обосновывая процессы индивидуализации профессиональной подготовки социальных педагогов, С. А. Миниханова опирается на положения психолого-педагогических теорий, таких как теория деятельностного подхода (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), развивающего обучения (Л. С. Выготский, Л. В. Занков и др.), поэтапного формирования умственной деятельности (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.), индивидуальной саморегуляции (В. Г. Ананьев, А. В. Запорожец), творческого саморазвития (В. И. Андреев, К. Я. Вазина и др.), индиви-

---

<sup>1</sup> Миниханова С. А. Концепция индивидуализации профессиональной подготовки социальных педагогов: науч.-метод. рекомендации. Н. Новгород, 2005. 57 с.

дуализации учебно-познавательной деятельности (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, И. Я. Лернер).

По мнению С. А. Минихановой, «сущность индивидуализации профессиональной подготовки социальных педагогов определяется как целенаправленный процесс, базирующийся на двух взаимосвязанных подходах (личностном и личностно-деятельностном), позволяющих, с одной стороны, осуществлять развитие личности студента через социально-педагогическую деятельность, с другой – выстраивать адекватную систему взаимоотношений будущего специалиста с клиентом»<sup>1</sup>.

Анализируя данную работу, можно отметить, что проблема соотношения деятельности социального педагога и специалиста по социальной работе не нашла специального упоминания, хотя автором рассматривался такой клиент помощи, как инвалиды, который является общим как для одного, так и для другого специалиста.

В 2000 г. были утверждены стандарты второго поколения по специальностям «Социальная педагогика» и «Социальная работа». На основании государственного образовательного стандарта разрабатывается основная программа подготовки специалистов, которая включает в себя учебный план, программы учебных дисциплин, программы учебных, производственных и стажерских практик.

Основная образовательная программа специалиста предусматривает изучение студентом следующих циклов дисциплин:

- цикл ГСЭ – общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины;
- цикл ЕН – общие математические и естественнонаучные дисциплины;
- цикл ОПД – общепрофессиональные дисциплины;
- цикл СД – специальные дисциплины («Социальная работа»);
- цикл ДПП – дисциплины предметной подготовки («Социальная педагогика»);
- цикл ДС – дисциплины специализации;
- цикл ФТД – факультативы.

---

<sup>1</sup> Миниханова С. А. Концепция индивидуализации профессиональной подготовки социальных педагогов: науч.-метод. рекомендации. С. 7.

Кроме общих требований к основной образовательной программе подготовки выпускника, государственный образовательный стандарт включает требования к обязательному минимуму содержания, разработке и условиям реализации основной образовательной программы; кадровому, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению учебного процесса; организации практик; уровню подготовки выпускника, а также его квалификационную характеристику.

Рассмотрим вышеуказанные требования в отношении обучающихся по специальностям «Социальная работа» и «Социальная педагогика»<sup>1</sup>.

Специалист социальной работы:

- ведет профессиональную практическую работу (посредничество, консультирование, специальная помощь и т. п.) в социальных службах, организациях и учреждениях и т. д.;
- оказывает социальную помощь и услуги семьям и отдельным лицам, различным половозрастным, этническим и т. п. группам населения;
- организует и координирует социальную работу с отдельными лицами и группами с особыми нуждами, с ограниченными возможностями, вернувшимися из специальных учреждений и мест лишения свободы и т. д.;
- проводит исследовательско-аналитическую работу (анализ и прогнозирование, разработку социальных проектов, технологий) по проблемам социального положения населения в курируемом районе (микрорайоне), с целью разработки проектов и программ социальной работы;

---

<sup>1</sup> Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031300 – Социальная педагогика [Электронный ресурс]: МО РФ 14.04.2000 г. № 388 пед/сп. Режим доступа: [www.tspu.edu.ru/files/gos\\_standart/22\\_file.doc](http://www.tspu.edu.ru/files/gos_standart/22_file.doc); Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 350500 – Социальная работа [Электронный ресурс]: МО РФ 10.03.2000 г. № 83 мжд/сп. Режим доступа: [www.sutd.ru/files/spec/04010165.doc](http://www.sutd.ru/files/spec/04010165.doc).

- участвует в организационно-управленческой и административной работе социальных служб, организаций и учреждений;
- содействует *интеграции* деятельности различных государственных и общественных организаций по оказанию необходимой социальной защиты и помощи населению;
- ведет воспитательную деятельность в социальных службах, средних специальных учебных заведениях (при условии получения дополнительного образования в этой области).

*Сферами профессиональной деятельности* являются государственные и негосударственные социальные службы, организации и учреждения системы социальной защиты населения, образования, здравоохранения, армии, правоохранительных органов и т. п.

*Объектами профессиональной деятельности* специалиста в области социальной работы являются отдельные лица, семьи, группы населения и общности, нуждающиеся в социальной поддержке, помощи, защите и обслуживании.

В соответствии с *квалификационными требованиями* специалист должен знать:

- основные этапы и *тенденции* становления социальной работы как социального института в России и за рубежом;
- понятия и категории, принципы и закономерности, формы и уровни социальной работы, специфику познания, прогнозирования и проектирования социальной работы;
- сущность, содержание, инструментарий, методы и виды технологий социальной работы в различных сферах жизнедеятельности и с различными лицами и группами населения;
- профессионально-этические, организационно-управленческие и экономические основы и проблемы социальной работы;
- основы психологии, виды и технологии психосоциальной работы;
- основы педагогической теории и деятельности, основные формы и методы социально-педагогической работы в социальных учреждениях и службах;

- основы социальной медицины;
- основы правового обеспечения социальной работы.

Специалист должен изучать *опыт*:

- практической работы в организациях и службах социальной защиты и обслуживания населения в различных сферах жизнедеятельности и с различными лицами и группами населения;
- организации и управления в социальных учреждениях и службах;
- получения и обработки информации о системе социальной работы;
- проведения анализа и мониторинга состояния и развития объектов социальной работы;
- участия в исследовательско-аналитической работе соответствующего уровня;
- организации и проведения психосоциальной, социально-педагогической и социально-медицинской работы.

Специалист должен *владеть*:

- основными методами социальной работы с отдельными лицами и различными группами населения;
- основными методами рациональной организации труда, принятия управленческих решений в учреждениях и службах социальной работы;
- методикой координации непосредственной контактной социальной работы, проведения консультационных и профилактических мероприятий с объектами социальной работы;
- методами проведения аналитической, прогнозно-экспертной и мониторинговой работы;
- основными методами психолого-педагогической деятельности;
- методами образовательно-воспитательной работы в социальных учреждениях и службах;
- основными профессиональными технологиями в органах и учреждениях социальной работы.



Выпускник, получивший квалификацию *социального педагога*, должен:

- осуществлять профессиональную деятельность, направленную на личное и социальное развитие обучающихся;
- способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ;
- использовать разнообразные приемы и методы социального воспитания; способствовать гармонизации социальной сферы образовательного учреждения; соблюдать права и свободы учащихся, предусмотренные законом Российской Федерации «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка;
- систематически повышать свою профессиональную квалификацию;
- участвовать в деятельности методических объединений и в других формах методической работы;
- осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими);
- выполнять правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты;
- обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе.

*Областью профессиональной деятельности* является социально-педагогическая работа в сфере образования.

*Объектами профессиональной деятельности* специалиста в области социальной педагогики являются обучающиеся.

К *видам профессиональной деятельности* относятся: социально-педагогическая, учебно-воспитательная, развивающая, культурно-просветительская, научно-методическая, организационно-управленческая.

Выпускник должен *уметь* решать типовые задачи профессиональной деятельности, соответствующие его квалификации:

- *в области социально-педагогической деятельности* (проектирование и проведение работы по социальной профилактике в процессе обучения и воспитания; организация взаимодействия родителей учащихся и педагогов как участников

- образовательного процесса; проведение профориентационной работы; оказание помощи в решении задач социализации учащихся; обеспечение взаимодействия школы и различных учреждений с целью успешной социализации детей);
- *в области учебно-воспитательной деятельности* (психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса; организация субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса; использование современных научно обоснованных и наиболее адекватных приемов, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей; воспитание учащихся как формирование у них духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений на основе индивидуального подхода);
  - *в области развивающей деятельности* (разработка развивающих программ психологического сопровождения детей в образовательном процессе; разработка коррекционно-развивающих программ для детей с трудностями в обучении; психологическая поддержка творчески одаренных учащихся; проведение развивающих занятий для разных категорий детей с учетом индивидуальных особенностей; психологическая поддержка учителей в образовательном процессе);
  - *в области культурно-просветительской деятельности* (формирование общей культуры учащихся; организация культурного пространства образовательного учреждения);
  - *в области научно-методической деятельности* (выполнение научно-методической работы, участие в работе научно-методических объединений; анализ собственной деятельности с целью ее совершенствования и повышения своей квалификации);
  - *в области организационно-управленческой деятельности* (управление педагогическим коллективом в целях обеспечения реализации образовательных программ; органи-

зация контроля за результатами социального воспитания; ведение школьной документации).

Анализ требований государственных образовательных стандартов к содержанию профессионального образования студентов по специальностям «Социальная работа» и «Социальная педагогика» дает возможность организовать профессиональную подготовку специалистов социальной сферы в логике *интегративных тенденций*.

В 2011 г. введены в действие стандарты третьего поколения, которые отличаются от предыдущих более детальным рассмотрением задач профессиональной деятельности; введением двухступенчатой системы образования (бакалавр, магистр); определением двух видов компетенций (общекультурных, профессиональных), уровень овладения которыми определяет результат освоения студентами основных образовательных программ.

Процесс дифференциации в теории и методике профессионального образования, как правило, связан с выбором студентами дополнительной специальности, специализаций, факультативов и курсов по выбору что предполагают государственные образовательные стандарты.

В стандарте также отмечается, что «дисциплины по выбору» являются обязательными, а факультативные дисциплины, предусматриваемые учебным планом вуза, не являются обязательными для изучения студентом. Стандарт разрешает преподавание гуманитарных и социально-экономических дисциплин в форме авторских лекционных курсов и разнообразных видов коллективных и индивидуальных практических занятий, семинаров по программам, разработанным в самом вузе и учитывающим региональную, национально-этическую, профессиональную специфику, а также научно-исследовательские предпочтения преподавателей.

Смена профессии – одна из явных тенденций современного общества. Отсюда возникает проблема многократного профессионального выбора, с одной стороны, и личностного развития в условиях новой профессиональной деятельности.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по социальной педагогике предусматривается возможность освоения студентами дополнительной специальности на старших курсах обучения при многоуровневой и многоступенчатой подготовке специалиста.

Дополнительная специальность позволяет выпускнику расширить сферу профессиональной компетенции, дает ему возможность использовать в случае необходимости знания и умения в близкой к основной области профессиональной деятельности. В дальнейшем при соответствующей подготовке (курсы повышения квалификации) выпускник может специализироваться в этой области.

На освоение дополнительной специальности стандартом отводится 1000 часов учебного времени. При разработке учебного плана дополнительных специальностей за основу принимается осваиваемая студентами специальность.

Проблема повышения квалификации и переподготовки социальных педагогов нашла отражение в системе дополнительного образования в работах Л. Я. Олиференко, Н. Н. Сергеевой и др. Например, в исследовании Н. Н. Сергеевой обосновывается, что «изучение отечественных и зарубежных психолого-педагогических работ выявило актуальность и перспективность дополнительного образования в педагогических вузах, в частности совмещения основных специальностей «Филология» и «Социальная педагогика» с дополнительной – «Иностранный язык»<sup>1</sup>. Н. Н. Сергеева разработала и внедрила в практику содержание, формы и методы подготовки социальных педагогов по дополнительной специальности – иностранный (немецкий) язык<sup>2</sup>.

Профессионально-курсовая подготовка как условие успешности социально-педагогической деятельности рассматривается в работе В. В. Ремезовой. Как отмечает автор, в «настоящее время в системе переподготовки и повышения квалификации социаль-

---

<sup>1</sup> Сергеева Н. Н. Теоретические основы дополнительного филологического образования в педагогическом вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. С. 261.

<sup>2</sup> Там же. С. 117.

ных педагогов выделяется четыре приоритетных направления: получение второго высшего образования по специальности «социальная педагогика» с выдачей диплома о высшей профессиональном образовании обучение на краткосрочных курсах повышения квалификации с выдачей удостоверения; повышение квалификации социальных педагогов в объеме свыше 100 часов с выдачей свидетельства; профессиональная переподготовка социальных педагогов в объеме свыше 500 часов с получением диплома о переподготовке с правом занимаемой должности»<sup>1</sup>.

Кроме того, социальная педагогика может выступать дополнительной специальностью к социальной работе и, наоборот, социальная работа может служить дополнительной специальностью к социальной педагогике. Однако специальных работ в изученной литературе по данной проблематике мы не обнаружили.

Рассмотрим подробнее понятия «специализации» и «курсы по выбору», так как они играют существенную роль в дальнейшем обосновании интегративно-дифференцированного подхода в повышении качества профессионального образования специалистов социальной сферы в вузе.

Прежде всего, рассмотрим понятие «специализация», которое широко используется нами в дальнейшей работе. Если снова обратиться к справочной литературе, то в словаре иностранных слов «специализация – это 1) приобретение специальных знаний и навыков в какой-либо области; 2) сосредоточение деятельности на каком-либо знании, специальности; 3) разделение труда на отдельные операции»<sup>2</sup>.

Закрепленное государственным стандартом понятие «специализация» используется учеными и практиками, занимающимися вопросами профессиональной подготовки кадров. Сошлемся в наших исследованиях на две работы В. А. Кузнецовой и А. Н. Лейбовича.

---

<sup>1</sup> Галагузова Ю. Н., Ремезова В. В. Социально-педагогическая деятельность с неблагополучной семьей в центре социальной помощи детям: Учеб. пособие. Н. Новгород: ВГИПА, 2001. С. 71.

<sup>2</sup> Современный словарь иностранных слов. С. 247.

Так, Г. Д. Кузнецова, раскрывая структуру и сущность бакалавриата, понимает под специализацией «углубленное изучение определенной науки и раздела данного направления бакалавриата»<sup>1</sup>. А. Н. Лейбович, занимаясь проблемами структуры и содержания государственного образовательного стандарта профессионального образования, определяет специализацию как «совокупность трудовых функций в рамках данной профессии или специальности»<sup>2</sup>.

Анализируя эти и другие работы по профессиональной подготовке специалистов в вузе. (В. И. Байдено, Е. П. Белозерцев, В. А. Бордовский и др.), заключаем: специализация не является самостоятельной областью профессиональной подготовки, а входит составной частью в специалитет или является профилем подготовки бакалавра.

Опираясь на исследования М. Ф. Черкасовой, Г. Н. Штиновой и других, нами выделены факторы, определяющие выделение специализаций в системе непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы. К ним относятся:

- виды деятельности, которыми будут заниматься будущие специалисты социальной сферы (профилактика, адаптация, коррекция, реабилитация, ресоциализация и др.);
- специфика учреждений, в которых они смогут работать (образовательные, медицинские, социальные, пенитенциарные и др.);
- возрастные особенности клиентов, с которыми будут работать специалисты (дети, молодежь, люди преклонного возраста);
- физические социальные и психологические особенности клиентов (инвалиды, сироты, приемные семьи, правонарушители и др.).

---

<sup>1</sup> Кузнецова Г. Д. Формирование профессиональной деятельности и личности социального работника: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. С. 15.

<sup>2</sup> Лейбович А. Н. Научно-педагогические основы формирования государственного стандарта профессионального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995. С. 25.

Введение специализаций является прерогативой вуза, поскольку определяется конкретными потребностями региона в тех или иных специалистах, кадровыми возможностями учебного заведения, учебно-методическим обеспечением подготовки студентов по выбранной специализации.

Другой важной характеристикой непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в вузе, как было отмечено выше, являются курсы по выбору. Курсы по выбору, согласно государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, включают в каждый раздел образовательной программы подготовки специалистов.

Изучение различных словарно-энциклопедических источников, научных и научно-методических работ позволило определить сущность понятия «курсы по выбору» (или его синонимичное понятие «элективные курсы»). «Курсы по выбору» представляют совокупность учебных дисциплин, которые способствуют углублению профессиональной компетентности будущего специалиста, ориентируют его в области более узкой профессиональной деятельности и способствуют развитию творческой индивидуальности студента.

На выбор студентами элективных курсов влияют требования к профессиональным знаниям, умениям, навыкам и компетенциям, которые задаются стандартами, вытекающими из квалификационной характеристики специалиста. Они являются объективными и не зависят от воли студента, студент должен ими овладеть в процессе обучения в вузе.

Профессиональные знания, умения и навыки студентов, с одной стороны, определены стандартом, с другой – они требуют своей конкретизации. В частности, студенты должны овладеть такими компетенциями, как:

- быть готовым к разработке и реализации социальных технологий, учитывающих особенности современного сочетания глобального, национального и регионального, специфику социокультурного развития общества;
- быть способным обеспечивать высокий уровень социальной культуры технологий социальной защиты слабых сло-

- ев населения, медико-социальной поддержки, благополучия граждан;
- быть готовым к посреднической, социально-профилактической, консультационной и социально-психологической деятельности по проблемам социализации, абилитации и реабилитации;
  - быть готовым к обеспечению социальной защиты, помощи и поддержки, предоставлению социальных услуг отдельным лицам и социальным группам;
  - быть способным к созданию социально и психологически благоприятной среды в социальных организациях и службах;
  - быть способным к инновационной деятельности в социальной сфере, оптимизации ее сочетания с традиционной культурой личной и общественной жизни;
  - быть готовым решать проблемы клиента, привлекая соответствующих специалистов, мобилизации собственных сил, физических, психических и социальных ресурсов клиента;
  - быть готовым к предупреждению и профилактике личной профессиональной деформации, профессиональной усталости, профессионального «выгорания»;
  - быть способным целенаправленно и эффективно реализовывать современные технологии психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи населению;
  - быть способным осуществлять оценку качества социальных услуг на основе достижений современной квалиметрии и стандартизации;
  - быть способным к компетентному использованию законодательных и других нормативных актов федерального и регионального уровней;
  - быть готовым соблюдать профессионально-этические требования в процессе осуществления профессиональной деятельности;
  - быть способным исследовать особенности культуры социальной жизни, благополучия, поведения в социальной сфе-



- ре различных национально-этнических и половозрастных, а также социально-классовых групп;
- владеть способностью анализа специфики социокультурного пространства, инфраструктуры обеспечения социального благополучия представителей различных общественных групп;
  - быть способным выявлять, формулировать и разрешать проблемы в сфере психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи;
  - быть способным определять научную и практическую ценность решаемых исследовательских задач в процессе обеспечения социального благополучия;
  - быть готовым к систематическому использованию результатов научных исследований для обеспечения эффективности деятельности социальных работников, профессиональной поддержки благополучия различных слоев населения, обеспечения их физического, психического и социального здоровья;
  - быть способным составлять практические рекомендации по использованию результатов научных исследований;
  - быть готовым представлять результаты исследования в формах отчетов, рефератов, публикаций и публичных обсуждений;
  - быть способным к осуществлению прогнозирования, проектирования, моделирования и экспертной оценки социальных процессов и явлений в области психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи;
  - быть способным к участию в работе научных коллективов, проводящих исследования по различным направлениям обеспечения социального благополучия.

На выбор элективных курсов также влияют индивидуальные особенности студента, его интересы и желание осваивать тот или иной элективный курс, это связано с индивидуальными и профессиональными качествами личности, т. е. профессионально-лич-

ностными качествами будущего специалиста. Изучение психолого-педагогической литературы по профессиональной подготовке социальных педагогов и специалистов по социальной работе показывает, что профессиональные качества этих специалистов во многом совпадают. Это позволяет интегрировать содержание элективных курсов.

Из сказанного выше вытекает, что интенсивный поиск новых подходов в конструировании моделей непрерывной профессиональной подготовки специалистов социального профиля выявляет его базовые основания: *интеграцию* и *дифференциацию*. В педагогической науке доказано, что они органично взаимодействуют, создают необходимые условия для конструирования иерархической и ранжированной модели многоуровневого, многоступенчатого и многопрофильного профессионального образования, позволяющего студенту самостоятельно выбирать различные вектора направленности обучения, а образовательному учреждению формировать свое реальное образовательное пространство, которое является полифункциональным.

Доминанты конструирования процессов интеграции и дифференциации выступают в совокупности, как две стороны одного процесса, обеспечивающего развитие и совершенствование профессиональной подготовки специалистов, обеспечивающего развитие и совершенствование образовательного пространства, диалогическое единство всех его элементов в целях расширения возможностей выбора студентами образовательных программ. Учет этих тенденций в непрерывной профессиональной подготовке вносит обновление в профессиональное образование в личностном, содержательном и организационном планах.

Теоретический анализ, проведенный в исследовании, показал, что в современной науке встречаются различные трактовки сущности категории «подход» в сочетании с интеграцией и дифференциацией: методологический ценностный ориентир; мировоззренческая позиция; дидактическая категория; дидактический принцип; дидактическая система; способ организации процесса обучения; совокупность способов деятельности и др.

Учитывая результаты проведенных исследований, мы полагаем, что структура интегративно-дифференцированного подхода включает три компонента: понятийный, содержательный, технологический, которые реализуются на трех уровнях познания: методологическом, теоретическом, дидактическом.

Охарактеризуем кратко каждый из этих компонентов. *Понятийный компонент* складывается из терминов, понятий и категорий, представляющих собой понятийное поле подхода, определяющее осознанное, целенаправленное, осмысленное действие исследователя по выявлению возможностей комбинирования двух методологических подходов – интегративного и дифференцированного. Данный компонент реализуется на методологическом уровне и предполагает разработку сущностного смысла интегративно-дифференцированного подхода в зависимости от его статуса. Нами выделены три научных статуса интегративно-дифференцированного подхода: научная категория, общенаучный метод познания, дидактический принцип и определено его содержательное наполнение применительно к конструированию такой системы профессиональной подготовки, в которой происходит одновременное обучение студентов двум родственным, и в то же время специфичным специальностям – социальной педагогике и социальной работе. С позиции выделения научных статусов, можно говорить, по крайней мере, о трех определениях интегративно-дифференцированного подхода.

*Интегративно-дифференцированный подход* – это методологическая категория, характеризующая процесс непрерывного профессионального образования, предполагающая обобщение теоретико-методологических положений процесса профессиональной подготовки специалистов социального профиля в единстве процессов интеграции и дифференциации, на основе которых можно формулировать принципы организации процесса обучения, а также находить механизмы преобразования педагогической действительности, разрабатывать инновационные модели развития профессионального образования, технологи и механизмы их реализации.

*Интегративно-дифференцированный подход как общенаучный метод познания* – это способ конструирования и дальнейшей модернизации непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы, доминантой которого является формирование личности профессионала, умеющего работать в разнородных социальных и социально-педагогических системах, использующего межпрофессиональные и междисциплинарные знания.

Данное определение раскрывает смысл *содержательного* компонента интегративно-дифференцированного подхода, который обеспечивает последовательное разблокирование границ действующих систем профессиональной подготовки специалистов социального профиля с целью проектирования интегративно-дифференцированного содержания непрерывного профессионального образования. Данный компонент реализуется на теоретическом уровне и предполагает установление интегративных связей между компонентами и функциями системы профессиональной подготовки специалистов социального профиля, обеспечивающих ее целостность и логическое построение с одновременной дифференциацией содержания профессионального образования специалистов социальной сферы.

Следующий компонент интегративно-дифференцированного подхода – *технологический*. Он складывается из используемых в системе непрерывного профессионального образования технологических средств, форм и приемов обучения и воспитания, от выбора которых во многом зависит успешность профессионально-личностного становления и самореализации будущего специалиста социальной сферы.

Данный компонент реализуется на дидактическом уровне и предполагает разработку и реализацию интегративно-дифференцированных технологий обучения студентов, результатом которых является овладение студентами разнообразными способами профессиональной деятельности с разными клиентами, в разных социальных средах, в новом режиме или нестандартных социальных ситуациях. Сущностный смысл интегративно-дифференци-

рованного подхода, реализуемого на дидактическом уровне, выступает в качестве принципа обучения.

*Интегративно-дифференцированный подход как дидактический принцип* – дидактическая категория, предполагающая установление системных, межпредметных и интегративных связей между компонентами процесса обучения будущих специалистов социальной работы и социальных педагогов с учетом дифференциации, индивидуализации и специализации процессов профессиональной подготовки специалистов социального профиля.

Суммируя сущностные смыслы интегративно-дифференцированного подхода, можно констатировать, что *интегративно-дифференцированный подход в профессиональной подготовке специалистов социального профиля* – это педагогический феномен, связанный с познанием и преобразованием непрерывного профессионального образования посредством установления динамического равновесия между процессами интеграции и дифференциации в отборе, проектировании и реализации содержания профессиональной подготовки, с целью формирования личности профессионала, умеющего работать в разнородных социальных и социально-педагогических системах, использующего межпрофессиональные и междисциплинарные умения, навыки и компетенции.

Таким образом, развитие сферы социальной и социально-педагогической деятельности, изучение методологических основ профессиональной подготовки, учет зарубежного опыта дают основания для построения системы профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, основанной на интегративно-дифференцированном подходе в рамках *единого образовательного пространства*.

Обобщенная структура интегративно-дифференцированного подхода представлена на схеме 2.

**Структура  
интегративно-дифференцированного подхода**

КОМПОНЕНТЫ		
Понятийный	Содержательный	Технологический
УРОВНИ		
Методологический	Теоретический	Дидактический
ЦЕЛЬ		
Обоснование возможности проектирования педагогических систем при опоре на идею существования динамического равновесия между интеграцией и дифференциацией в профессиональном образовании	Проектирование интегративно-дифференцированного содержания профессиональной подготовки специалистов социальной сферы	Разработка механизмов функционирования системы профессиональной подготовки специалистов социальной сферы
ЗАДАЧИ		
Отбор методологических подходов и принципов построения системы; определение сущности и структуры интегративно-дифференцированного подхода; разработка методов исследования системы непрерывной профессиональной подготовки	Отбор содержания профессионального образования специалистов социальной сферы; проектирование интегративно-дифференцированного содержания профессионального образования, предусматривающее одновременную подготовку специалиста по двум специальностям	Определение средств и способов организации процесса профессиональной подготовки; применение оптимально соответствующих содержанию технологий, методов, форм, способов осуществления деятельности; разработка и реализация интегративно-дифференцированных технологий обучения
НАУЧНЫЙ СТАТУС		
Научная категория	Общенаучный метод познания	Дидактический принцип
ФУНКЦИИ		
Гносеологическая	Проектировочная	Процессуальная

Таким образом, особенностью концепции непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в университете является возможность реализации *целостного проекта* непрерывной *интегрировано-дифференцированной профессионально* опережающей подготовки специалиста в научно-образовательной среде, становления его профессиональных и личностных компетенций на каждом уровне образовательной программы.

## ГЛАВА 3

### СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ЛОГИКЕ ИНТЕГРАТИВНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

#### § 1. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Последнее десятилетие принесло глобальные изменения в мировое развитие. Радикальнее и быстрее, чем в прежние времена, изменяется и российское общество. Непрерывно нарастающая *интенсивность* и *динамичность* разнонаправленных перемен охватывают все сферы и процессы жизнедеятельности людей. Скорость и глубина перемен посылают «вызов» способности человека ориентироваться в окружающем мире.

Объемы и сложность информации, которую современный человек вынужден осваивать во всех сферах жизни – социальной, экономической, профессиональной, бытовой и др., – непрерывно нарастают, требуя умения оперативно обновлять свои знания, гибко ориентироваться в непрерывно изменяющейся информационной среде. Достижения в науке, технике, социальной сфере



и все более расширяющиеся масштабные процессы технологизации, информатизации производства, появление новых областей и «престижных» видов деятельности – также предъявляют высокие требования к профессиональной квалификации специалистов.

Конкуренция и соревновательность пронизывают сегодня все сферы общественной жизни. В связи с этим у молодежи рождаются новые формы поведения, выстраиваются новые взаимоотношения, претерпевают изменения *установки, ценности, потребности и мировоззренческие позиции*. И если эти преобразования личности – позитивные, то они помогают молодому человеку активно и полезно для саморазвития реагировать на меняющиеся жизненные ситуации. Однако не все молодые люди способны адаптироваться к стремительно меняющимся условиям социальной среды.

Иными словами, человек в современном мире, чтобы быть *конкурентоспособным и востребованным* на рынке труда, должен обладать такими личностными качествами, как гибкость, подвижность, способность быстро действовать и принимать решения, видеть альтернативы решений и осуществлять оптимальный выбор. С формированием названных качеств как результата профессиональной подготовки связаны в настоящее время представления о *качестве подготовки специалистов* в системе непрерывного образования.

Особо остро проблема подготовки *конкурентоспособного* кадрового резерва стоит в настоящее время, когда социально-экономическая и социально-культурная сферы жизнедеятельности человека также претерпевают кризис. Финансовый и экономический коллапс приводит к сокращению кадров, банкротству предприятий и безработице. Поэтому обладание определенными *навыками совмещения профессий*, возможностью и способностью успешно *переключаться* на другую деятельность или *менять* вид деятельности, т. е. обладание качествами *профессиональной конкурентоспособности* поможет значительно снизить последствия социально-экономических катаклизмов.

В процессе перехода к рыночным отношениям в экономике страны стала быстро *изменяться* социально-профессиональная

*структура общества*, а соответственно – и условия профессиональной деятельности людей. Эти условия утратили стабильность. Изменились и *требования* к ним со стороны общества, производства, работодателей, и *общественные ценности и представления*, касающиеся карьерного роста, престижности тех или иных профессий и т. д. В результате этих изменений огромное количество людей столкнулось с необходимостью смены места работы, а нередко и профессии. Для многих открылись и были использованы возможности радикального повышения своего профессионально-социального статуса, тогда как другие, напротив, были вынуждены осваивать профессию с понижением служебного ранга или социального положения.

Согласно социологической концепции К. Девиса и У. Мура, неравенство профессий в обществе возникает из-за «функциональной значимости профессий», т. е. каждая профессия по-разному способствует удовлетворению «функциональных потребностей общества». Важность профессий определяется их «функциональным императивом», т. е. конкретно-историческими условиями их существования.

Более сложные и ответственные профессии требуют более высокой квалификации, постоянного наращивания знаний и умений, затрат, что предполагает определенные усилия со стороны индивида.

Нельзя не согласиться с О. Ю. Посуховой, что в современном мире «социальное неравенство, выражающееся в различии доходов, стартовых возможностей и, следовательно, в различном уровне удовлетворения возникающих потребностей, а также постоянное стремление прагматически мыслящего, социально адекватного и думающего о будущем субъекта к позитивному изменению своего социального положения является толчком, заставляющим человека строить профессиональную карьеру»<sup>1</sup>.

Успешная карьера в престижной организации ассоциируется сегодня со стабильностью жизни, уверенностью в завтрашнем дне

---

<sup>1</sup> Посухова О. Ю. Неинституционализированные каналы профессиональной мобильности в современной России: Дис. ... канд. социол. наук. – Ростов н/Д, 2003. С. 10.

и с привилегированным положением, «открывающим перспективы в будущем самому работнику и его потомкам» (О. Ю. Посухова). При этом, профессия влияет не только на престиж, доходы и власть, которые могут оказаться в руках профессионала или группы, принадлежащей к одному роду занятий, но и на особенности поведения человека, жизненные ценности, ориентации, социальную роль<sup>1</sup>.

Поскольку развитие института профессии в целом, а также профессиональной структуры общества обеспечивается функционированием *института профессионального образования*, в рамках которого ведется профессиональная подготовка, последний становится одним из основных каналов *развития профессиональной конкурентоспособности*.

Однако, по мнению работодателей, традиционная система образования не всегда справляется с задачей подготовки достаточно квалифицированных специалистов. У большинства выпускников учебных заведений отсутствуют практические навыки и необходимые компетенции. Общий кризис современного образования заключается именно в *медленной адаптации* к динамике социальных условий, *несоответствии качества* конкретного продукта образовательного процесса во всем его пространстве (на федеральном, региональном и других уровнях) ожиданиям и заказам личности, общества, государства, т. е. в *отставании системы* профессиональной подготовки от динамично меняющегося социума, *замыкании образования* в рамках устаревшей парадигмы механизма передачи знания от поколения к поколению.

Для успешного же построения карьеры выпускникам следует обладать (что соответствует данным центров занятости) целеустремленностью, умением доводить дело до конца, способностью быстро ориентироваться в обстановке и принимать решения. В этом смысле профессиональные учебные заведения, вставшие на *инновационный путь развития*, остаются наиболее действен-

---

<sup>1</sup> Сидорова Н. В. Роль инновационного развития высшей школы в профессиональной мобильности молодежи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2006. С. 12.

ным институтом воспитания молодого поколения и целенаправленной профессиональной подготовки.

В условиях модернизации высшего образования, в связи с вхождением в Болонский процесс, как никогда остро встает проблема создания *опережающей системы непрерывной профессиональной подготовки* специалиста нового типа, которая могла бы позволить выпускнику адаптироваться к широкому спектру всевозможных изменений условий своей профессиональной деятельности.

*Цель Болонского процесса* – это, прежде всего, расширение доступа к европейскому образованию, дальнейшее повышение его качества и привлекательности, *увеличение мобильности* студентов и преподавателей.

*Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года*, как основополагающий государственный документ, устанавливающий *приоритет образования* в государственной политике, также *акцентирует внимание* на подготовке высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к *профессиональному росту*.

Кроме того, в *Концепции модернизации российского образования* основной целью профессионального образования объявлена подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, *компетентного, ответственного*, свободно владеющего своей профессией и *ориентирующегося в смежных областях деятельности*, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному *профессиональному росту*, социальной и *профессиональной мобильности*, к удовлетворению потребности личности в получении соответствующего образования, в результате – *конкурентоспособного на рынке труда*.

Но на сегодня в ситуации профессиональной неопределенности и нестабильности оказываются и специалисты социальной сферы (в рамках нашего исследования – социальные педагоги и специалисты социальной работы). Без специальной профессиональной подготовки они вынуждены порой, в силу обстоятельств, расширять круг своих профессиональных функций. Если

изначально специалист социальной работы осуществлял свою деятельность в учреждениях социальной защиты (центры помощи семье и детям, реабилитационные центры для различных категорий населения, центры социального обслуживания населения и др.), то сегодня его можно встретить в учреждениях здравоохранения, образования, инспекциях по делам несовершеннолетних, пенитенциарных учреждениях и пр. То же самое можно сказать и о деятельности социального педагога: спектр его работы становится многообразнее за счет расширения контингента клиентов – военнослужащих, инвалидов, пожилых, безработных и т. д.

Формирование качеств профессиональной конкурентоспособности в рамках профессиональной подготовки, при условии внедрения современных технологий обучения, обеспечит вышеуказанной категории специалистов *взаимозаменяемость* и предоставит им *возможность совмещения* профессий, так как *функциональные обязанности* их во многом *дополняют* друг друга, *сферы деятельности – пересекаются*, а *цели – совпадают*.

С. И. Григорьев, Л. Г. Гуслякова, Л. К. Синцова говорят о том, что накопленный опыт позволяет разграничить области социального знания и в то же время рассматривать их как «тесно связанные между собой», во многом перекрещивающиеся, и заостряют внимание на том факте, что в настоящее время формируется новая парадигма обществознания, где научные дисциплины зависят не столько от своих предметов и методов, сколько от проблематики жизни и деятельности людей, выходящей за рамки чисто научных интересов. Этим и объясняется *тесная связь* социальной педагогики и социальной работы<sup>1</sup>.

Проанализировав требования государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования к уровню подготовки выпускников специальностей «Социальная работа» и «Социальная педагогика», обобщим *интегративные*

---

<sup>1</sup> Григорьев С. И., Гуслякова Л. Г., Синцова Л. К. Социальная работа и социальная педагогика: общее и различное в контексте культуро-центричности, глобализма и регионализма // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / Отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. М., 2007. Вып. 5. С. 473.

и *дифференцированные* характеристики профессиональной деятельности социального педагога и специалиста социальной работы (табл. 6).

Качества *профессиональной конкурентоспособности* очень важно развивать у будущих специалистов социальной сферы еще и потому, что их профессиональная деятельность является *многомерной* и *многоаспектной*. Это связано с особенностями и многообразием их профессиональных *функций* (диагностическая, прогностическая, предупредительно-профилактическая, правозащитная, психологическая, социально-педагогическая, организационная и др.); сфер профессиональной деятельности (учреждения системы социальной защиты, здравоохранения, культуры, образования, права; государственные и негосударственные службы и др.); объектов профессиональной деятельности (отдельные лица, семьи, группы населения и общности); проблем клиентов – пользователей социальных услуг (наркомания, алкоголизация, одиночество, конфликтность, безработица, бродяжничество и др.); социальных ролей (адвоката, помощника, психотерапевта, конфликтолога, аниматора, эксперта, общественного деятеля) и пр.

Все это *своеобразие аспектов деятельности* специалистов социальной сферы требует от него проявления гибкости, информированности, инициативности, рефлексивности, ответственности, толерантности и коммуникабельности, а *целенаправленная инновационная профессиональная подготовка*, способствующая развитию перечисленных качеств, обеспечит ему после окончания вуза *эффективное социальное и профессиональное функционирование* в обществе.

*Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка* является одной из самых продуктивных технологий в современной высшей школе, так как формирует навыки комплексного использования знаний; вырабатывает рациональные пути решения сложных задач, исключаящие эклектичность и узкоэмпирическую направленность; развивает новый способ мышления, умение видеть общее в частном и частное анализировать с позиций общего; значительно активизирует учебную деятельность.

Таблица 6

**Квалификационная характеристика  
специалиста социальной сферы**

Анализируемые компоненты	Социальный педагог	Специалист социальной работы
Цели деятельности	<i>Общие</i> – социальное развитие индивида и общества, формирование общей культуры личности, интеграция деятельности различных государственных и общественных организаций	
	<i>Специальные</i> Социализация, ресоциализация личности	Социальное обеспечение, помощь, поддержка
Объекты деятельности	<i>Общие</i> – дети, молодежь, семья	
	<i>Специальные</i> Обучающиеся	Отдельные лица, семьи, группы населения и общности, нуждающиеся в восстановлении нарушенного социального функционирования
Сферы деятельности	<i>Общие</i> – система образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты, пенитенциарная система	
	<i>Специальные</i> Социально-педагогическая работа в сфере образования	Государственные и негосударственные социальные службы, организации и учреждения, благотворительные фонды, политические организации, неформальные институты и др.
Предмет деятельности	<i>Общие</i> – социальная помощь	
	<i>Специальные</i> Социальное воспитание, социальное сопровождение	Социальная помощь, поддержка, обеспечение и обслуживание
Основные формы (средства) воздействия	<i>Общие</i> – правовые, социально-психологические	
	<i>Специальные</i> Психологические, педагогические	Материально-экономические
Виды деятельности	<i>Общие</i> – социально-педагогическая, исследовательская, организационно-управленческая, социально-проектная, научно-методическая, посредническая	
	<i>Специальные</i> Учебно-воспитательная, развивающая, культурно-просветительская	Социально-технологическая
Результаты деятельности	<i>Общие</i> – социальная устойчивость	
	<i>Специальные</i> Созданные благоприятные условия для социализации и ресоциализации личности	Оказанная социальная помощь, поддержка в целях улучшения или восстановления способности граждан к социальному функционированию

Это *актуализирует* проблему разработки содержания профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в логике *тенденций интеграции и дифференциации*, когда *результатом* реализации данного процесса становятся сформированные общие и профессиональные компетенции, обеспечивающие выпускникам *конкурентоспособность* на рынке труда.

Л. М. Митина под *конкурентоспособностью* понимает «способность максимального расширения собственных возможностей с целью реализации себя лично, профессионально, социально, нравственно»<sup>1</sup>.

По мнению А. Г. Асмолова, только сильная личность, готовая жить и работать в непрерывно меняющемся мире, способная смело разрабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно и нетрадиционно мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и обществом, в состоянии сделать свою жизнь и жизнь окружающих содержательной, интересной и счастливой<sup>2</sup>.

«Чтобы постоянно развиваться и совершенствоваться, реализовывать свою активность, интересы, побуждения, свое собственное «Я», необходимо, по наблюдениям Л. М. Митиной, «знать свои возможности и способности»<sup>3</sup>.

Таким образом, говоря о конкурентоспособной личности как о субъекте деятельности, необходимо говорить о следующем:

- формировании системы устойчивых личностных качеств, создающих возможность успешного выполнения деятельности;
- развитии способностей;
- развитии знания о себе;

---

<sup>1</sup> Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: Учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / Под ред. Л. М. Митиной. М.: Академия, 2005. С. 28.

<sup>2</sup> Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа: Учеб. для студентов вузов. М.: Смысл; Академия, 2002. 416 с.

<sup>3</sup> Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: Учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / Под ред. Л. М. Митиной. С. 28.



- формировании профессиональной направленности личности;
- формировании системы целеполагания;
- развитии системы отношений в коллективе;
- формировании самосознания личности как представителя определенной профессиональной общности;
- формировании адекватной самооценки;
- развитии способности устанавливать личностно-значимые приоритеты;
- формировании установок;
- формировании ценностных ориентаций;
- формировании эмоциональной устойчивости и эмоциональной экспрессивности;
- формировании волевого компонента личности.

В настоящее время можно отметить рост интереса ученых к проблеме конкурентоспособности современного специалиста и ее формированию на этапе получения образования. При этом изучению подлежат экономические, социальные, профессиональные, психологические, профессионально-педагогические аспекты конкурентоспособности. Благодаря усилиям исследователей – представителей разных наук сложилось общее представление о сущности конкурентоспособности специалиста как готовности к участию в конкуренции, базирующейся на профессионально-личностных, индивидуально-личностных и духовно-нравственных ресурсах личности (Е. А. Тенилов). Следует подчеркнуть, что конкурентоспособный специалист рассматривается не только как продукт производства учебного заведения, но и личность, обладающая определенными качествами; принимается во внимание не только высокий уровень результатов его деятельности, но и способность выстоять и победить в конкурентной борьбе.

Кроме этого, наиболее известными в России по теории конкуренции считаются современные работы М. Портера. По мнению М. Портера, *конкурентоспособность* определяется способностью постоянно развиваться: первоначально добиваться конкурентного преимущества, изменяя основу, на которой осу-

ществляется конкуренция, а затем сохранять свое преимущество, постоянно совершенствуя продукт, способы производства и другие факторы, причем так быстро, чтобы конкуренты не смогли их догнать и перегнать именно совершенствование и обновление – непрерывный процесс, который позволяет создать, по мнению М. Портера, конкурентные преимущества.

Трактуя понятие «конкурентоспособность», многие авторы опираются на термин «конкуренция», определяя его как «экономическое соревнование» (табл. 7).

Таблица 7

Некоторые примеры  
определения термина «конкурентоспособность»

Автор	Определение
Портер М. Конкуренция: учеб. пособие. М.: Вильямс, 2000. 101 с.	Конкурентоспособность – свойство товара, услуги, субъекта рыночных отношений выступать на рынке наравне с присутствующими там аналогичными товарами, услугами или конкурирующими субъектами рыночных отношений
Чаплина А., Войцеховская И. Конкурентоспособность как интегральный показатель эффективности предприятия // Проблемы теории и практики управления. 2006. № 3. С. 108–113	Возможность предприятия производить пользующуюся спросом продукцию в условиях достижения высокого уровня эффективности деятельности
Гельвановский М. Экономическая безопасность. Общий курс: учеб. / Под общ. ред. В. К. Сенчагова. М.: Дело, 2005. 896 с.	В самом общем смысле – обладание свойствами, создающими преимущества для субъекта экономических соревнований
Фатхутдинов Р. А. Конкурентоспособность организации в условиях кризиса: экономика, маркетинг, менеджмент. М.: Маркетинг; Дашков и К°, 2002. 886 с.	Свойство объекта, характеризующееся степенью реального или потенциального удовлетворения конкретной потребности по сравнению с аналогичными объектами, представленными на данном рынке
Зулькарпаев И. У., Ильясова Л. Р. Метод расчета интегральной конкурентоспособности промышленных, торговых и финансовых предприятий //Маркетинг в России и за рубежом. 2001. № 4. С. 18–22	Интегральная конкурентоспособность предприятия – это его способность занимать определенную долю рынка продукции и способность увеличивать/уменьшать данную долю

Окончание табл. 7

Автор	Определение
Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М.: Дело, 1997.	Выраженная компетентность заключается в том, что фирма делает что-то лучше, чем ее конкуренты, т. е. сохраняет конкурентоспособность, позволяющую фирме привлекать и сохранять потребителей
Подосинникова Е. А. Психологические условия развития конкурентоспособности молодых специалистов в процессе профессиональной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2006. 180 с.	Конкурентоспособность – это комплекс индивидуально-психологических особенностей, определяющих успешность выполнения профессиональной деятельности
Токорева Е. В. Индивидуально-психологические особенности развития конкурентоспособности личности: Дис. ... канд. психолг. наук. М., 2007. 180 с.	Конкурентоспособность как комплексная способность, которая обеспечивает непрерывность конструктивных преобразований личности в изменяющихся условиях и условиях неопределенности, дает возможность личности быть социально и профессионально востребованной, успешной и имеющую в своей основе гуманистическую направленность

*Конкурентоспособность работника* – это целостное понятие, выражающее способности работника к профессиональной деятельности и качественному выполнению трудовых функций в какой-либо конкретной сфере деятельности, полностью отвечающих требованиям работодателей.

Конкурентоспособность выпускников вузов – это степень полезности качественных характеристик выпускников вузов на рынке труда для потенциального покупателя (работодателя), определяющая возможность претендовать на качественные рабочие места и выдерживать конкуренцию по сравнению с другими субъектами на данном рынке – в широком смысле; конкурентоспособность выпускников вузов – это целостное понятие, выражающее внутреннюю готовность выпускника к профессиональной деятельности и выполнению трудовых функций в какой-либо конкретной сфере деятельности, отвечающих требованиям работодателя – в узком смысле.

Конкурентоспособность работника выступает как социально-экономическая категория, характеризующая потенциальные способности человека к труду, представляет собой три уровня способностей: 1) совокупность качеств, характеризующих способности к труду; 2) владение навыками поиска и нахождения подходящей работы, умения убедить работодателя в своих преимуществах перед другими кандидатами; 3) соответствие качества рабочей силы требованиям рабочего места, способность удовлетворить конкретную потребность покупателя рабочей силы.

Конкурентоспособным в определенной области деятельности является специалист, обладающий: 1) профессиональной компетентностью (знания, умения, навыки) на уровне, достаточным для решения профессиональных задач (уровень образования, опыт работы, уровень профессиональных знаний, образование по профилю работы, наличие знаний по смежным специальностям (полипрофессионализм); 2) набором специальных личностных качеств специалиста. К ним относятся: активность, деловитость, трудолюбие, целеустремленность, общительность, настойчивость, обязательность, дисциплинированность, контактность, инициативность, уверенность, мобильность, лидерство, внимательность, самостоятельность. Конкурентоспособность может означать, что качество рабочей силы данного работника в наибольшей степени соответствует требованиям рабочего места, должности, но, в условиях соперничества, надо доказать это соответствие.

Заметим, что само понятие «конкуренция» (лат. *concurrere* бежать вместе, в одном направлении, соперничать) носит выражено социальный характер. Вне социальности, причем любого масштаба, употребление слова «конкуренция» лишено всякого смысла. Под социальностью мы понимаем диалектическую включенность индивида в активность некоторого социума, начиная от семьи и заканчивая всепланетным масштабом его активности.

Развивая идеи Л. М. Митиной, Е. А. Подосинникова (2006) понимает *конкурентоспособность* как комплекс индивидуально-психологических особенностей, определяющих успешность выполнения профессиональной деятельности, Е. В. Токорева –

комплексную способность, которая обеспечивает непрерывность конструктивных преобразований личности в изменяющихся условиях и условиях неопределенности, дает возможность личности быть социально и профессионально востребованной, успешной и имеющую в своей основе гуманистическую направленность.

Также исследования В. А. Оганесова показывают, что к ключевым элементам, определяющим содержание конкурентоспособности специалиста, относятся гибкость и профессиональная мобильность, умение «презентовать себя», владение методами решения большого класса профессиональных задач, способность справляться с различными профессиональными проблемами, уверенность в себе, ответственность, ориентация на успех, готовность постоянно обогащать свой опыт.

Не вызывает сомнения, что *конкурентоспособная личность* – это работник-профессионал, способный на рынке труда предложить себя (и продукт своей деятельности в итоге) как товар и спросить за это достойную цену, обеспечивающую благополучие его и его семьи. *Конкурентоспособный специалист* – это тот, в котором сегодня существует потребность (востребованность) в обществе.

Необходимо принять во внимание, что конкурентоспособность функционирует, прежде всего, как самоорганизующая система, которая определяется, в первую очередь, активностью, индивидуальностью, профессиональной компетентностью, гибкостью, коммуникативной компетентностью, успешностью, эффективностью, целеполаганием, направленностью, отвечающей личным и общественным интересам. Также конкурентоспособность является регулятором и движущей силой развития и саморазвития. Конкурентоспособность связана с инновациями, а соответственно, с риском и творчеством. Инновационная активность, восприимчивость к технологическим инновациям – это вопрос выживания в конкурентной борьбе, фактор сохранения лидирующего положения на рынке.

Итак, на основе анализа выше изложенного, конкурентоспособность личности – это особого рода личностное образование, выражающееся в комплексе индивидуально-психологических

особенностей, обеспечивающее непрерывность конструктивных преобразований личности, на основе которых осуществляется намеренный и сознательный выход за рамки существующих до сих пор материальных, интеллектуальных и социальных возможностей и достижений человека, становящихся источником новых важных ценностей, имеющее социальную направленность, проявляющееся как личностно и общественно значимая деятельность в различных условиях, носящая экспансионистский характер, способствующее нахождению оптимального способа достижения профессиональной цели и метода выполнения профессиональной задачи (С. А. Подосинников).

Одним из действенных механизмов, способных обеспечить успешное выполнение задачи качественной профессиональной подготовки специалистов выступает сегодня система всеобщего управления качеством – Total Quality Management.

Известно, что эта новация первоначально зародилась в производственном пространстве западной рыночной экономики с целью обеспечения успешной конкуренции товаров и услуг. Во главу угла Total Quality Management ставит работу над качеством организации работы в компании, включая работу персонала, и имеет 3 составляющие: качество продукции; качество организации процессов; уровень квалификации персонала.

Total Quality Management основывается на «философии всеобщего качества», в рамках которой происходит переосмысление традиционного понятия качества как степени соответствия какому-либо стандарту, актуализирует вопросы всеобщего управления качеством в профессиональном образовательном поле России.

Таким образом, одной из значимых задач государства в сфере развития российского образования XXI столетия стало освоение новой системы управления – всеобщего управления качеством.

Как видно из рассуждений, ключевым понятием в реализации проекта модернизации образования выступает категория качества. Наша задача, следовательно, определить содержание этого понятия применительно к нашему объекту – высшему профессиональному образованию.

Понятие качества трактуется по-разному. Все зависит от того, к какой сфере мы, в настоящий момент относим это определение. Согласно словарь С. И. Ожегова «качество – это наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет от другого или свойство, достоинство, степень пригодности».

В концепции общероссийской системы оценки качества образования (2007 г.), под качеством образования принимается характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

На наш взгляд, из приведенных определений качества наиболее актуально значение «степень пригодности». Именно степень пригодности к профессиональной деятельности – это то, о чем стоит говорить сегодня в аспекте качественности профессионального образования. Пригоден ли подготовленный учебным заведением специалист к успешной профессиональной деятельности? Как определить степень этой пригодности? Кто именно должен определять эту самую степень?

Сложная природа качества профессионального образования требует использовать для его оценки множество показателей, которые позволят измерить реальный (фактический) и требуемый (желаемый или целевой) результаты. По нашему мнению реальный результат в профессиональном образовании должен оценивать работодатель, причем тогда, когда специалист уже приступил к работе. Это дает возможность ориентировать проверку качества подготовки не на воспроизведение знаний, а на их применение в реальной ситуации, оценить, таким образом, результативность и выявить степень работы образовательного учреждения, выявить степень компетентности молодого специалиста.

Анализируя различные точки зрения на трактование понятия «профессиональная конкурентоспособность» и опираясь на *структуру деятельности* как основной способ творческой и созидательной активности человека по преобразованию природы и общества и область реализации его основных профессиональных

качеств, заключаем, что *профессионально конкурентоспособная личность* – это личность, *адекватно действующая* согласно требованиям служебного и общественного долга; *готовая* реализовывать общие (универсальные) и основные профессиональные компетенции, приобретенные в образовательном учреждении; *работать с высокой продуктивностью и эффективностью*; *действенно реагировать* на меняющиеся профессиональные обстоятельства и решать *нестандартные профессиональные задачи*; безусловно принимать на себя *ответственность за результаты* своего труда; заниматься постоянным личностным самосовершенствованием.

Взаимосвязанные системообразующие качества профессионально конкурентоспособной личности приведены на рис. 8.

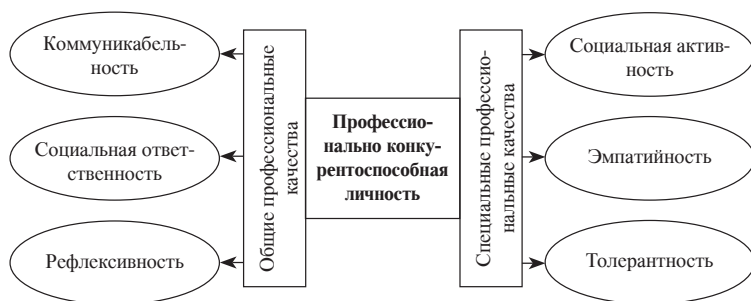


Рис. 8. Системообразующие качества профессионально конкурентоспособной личности

Социальная ответственность, коммуникабельность, рефлексивность – это группа общепрофессиональных качеств; социальная активность, эмпатийность и толерантность отражают специфику деятельности специалиста социальной сферы.

Профессиональная конкурентоспособность – феномен *многогранный и многозначный*, обладающий как *интегративными* свойствами, так и *свойствами дифференциации*. Кроме того, *качества*, его составляющие (социальная ответственность, социальная активность, коммуникабельность, толерантность, эмпатийность, рефлексивность), также являются носителями *интегрально-дифференциальных характеристик*. Поэтому ста-



новится очевидным, что из всех возможных современных технологий профессионального образования наиболее результативной и эффективной станет технология *интегративно-дифференцированной подготовки*.

Мы присоединяемся к мнению исследователей, утверждающих, что в процессе непрерывной профессиональной подготовки будущего специалиста очень важно дать ему не готовые знания и умения действовать в тех или иных ситуациях, а научить самостоятельной и вариативной деятельности, детерминированной *мобильностью мышления, сознания и поведения*. Возможность вуза дать качественное профессиональное образование становится одним из главных критериев, определяющих его конкурентоспособность среди других учебных заведений.

Для России проблема качества стоит особенно остро. Стране необходимо преодолеть значительное отставание от государств, принявших философию качества почти столетие назад. Поскольку образование сегодня является главным условием социального и культурного воспроизводства, развития общества, увеличения человеческого капитала, качество которого рассматривается как национальный приоритет, как одна из наиболее важных общественных ценностей, как решающий фактор социальной справедливости и политической стабильности. Стратегическая цель государственной политики в области образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностями общества и личности.

Особая ответственность в сложившейся ситуации возлагается на высшее профессиональное образование, которое, по сути, является, гарантом личностно-профессиональной успешности, общественного благосостояния и конкурентоспособности страны. В настоящее время государством сформулирован заказ на качественное профессиональное образование, что подтверждено соответствующими фактами:

- утверждением идеи возвращения государства в образование как гаранта качества («Концепция модернизации российского образования до 2010 года»);

- переходом к комплексной оценке деятельности вузов (Приказ Минобразования РФ от 12.11.99 № 864 «О комплексной оценке деятельности высшего учебного заведения»);
- регулярным проведением с 2000 г. конкурса Минобразования России «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов»;
- приказом Министерства образования и науки РФ № 304 от 3 декабря 2004 г. «О разработке и внедрении внутривузовской системы управления качеством образования в высших учебных заведениях (на примере Московского государственного института стали и сплавов (технологического университета))»;
- принятием программ Минобразования России «Качество и безопасность технологий, продукции, образовательных услуг и объектов», «Научное, научно-методическое, материально-техническое и информационное обеспечение системы образования», «Научные исследования высшей школы по приоритетным направлениям науки и техники», «Научно-методическое обеспечение функционирования и модернизации системы образования» (раздел № 6 «Научно-методическое обеспечение развития независимой системы оценки качества образования»);
- утверждением премии конкурса «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов»;
- созданием Совета по координации управления качеством высшего образования и др.

Вопрос о внутривузовских системах менеджмента качества в течение последнего десятилетия находится в эпицентре современных научных исследований, что обусловлено, во-первых, превращением показателей качества в условиях рыночной экономики в главный фактор конкурентной борьбы и общественного прогресса, во-вторых, осознанием необходимости разработки концептуальных оснований управления качеством образования. Это понятие рассматривается в контексте идей педагогической квалиметрии (Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, Т. К. Чекмарев,

В. Д. Шадриков и др.); компетентностного подхода к отбору содержания образования и оценке его результатов (В. И. Байденко, В. А. Болотов, Г. А. Бордовский и др.); требований Болонского процесса (А. Н. Афанасьев, В. И. Байденко, А. И. Галаган и др.); адаптации принципов Всеобщего управления качеством (В. А. Кальней, В. Качалов, Э. М. Коротков, В. И. Круглов, В. А. Сластенин, и др.).

Изменения, произошедшие в нашей стране за последние годы, в значительной мере расширили и видоизменили функции профессионального образования как важнейшего фактора социальной стабильности, сохранения нравственного и психического здоровья молодежи, воспитания активной и ответственной личности. Развитие отечественной высшей школы характеризуется целым рядом объективно сформировавшихся *тенденций*, среди которых ведущее место занимают гуманизация, демократизация, кооперация, *интеграция* и *дифференциация*.

## § 2. ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В настоящее время непрерывная профессиональная подготовка специалистов по социальной работе, как и сама практика социальной работы, настолько широко представлены в современном мире, что имеются основания говорить о многообразии моделей образования специалистов для сфер социальной деятельности. Рассмотрим особенности социального образования и профессиональной подготовки специалистов социальной работы на основе трудов зарубежных и отечественных исследователей (Д. Т. Барнз, Р. Барон, Х.-Й. Браунс, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, В. А. Дегтерев, Т. С. Дорохова, М. Доэл, Б. М. Игошев, Д. А. Колб, Д. Крамер, Л. В. Мардахаев, И. В. Неволлина, Ш. Рамон, Р. Сари, Г. И. Фокин, В. А. Фокин, С. Шардлоу, J. Midgely, S. Khinduka, M. Høkestad и др.<sup>1</sup>

В разных модификациях за рубежом существует несколько уровней образования социальных работников: допрофессиональная подготовка в средних школах, лицеях и на всевозможных курсах; обучение в средних специальных учебных заведениях; подготовка специалистов социальной работы в университетах и специ-

---

<sup>1</sup> Бараковская Н. И. Об интеграции понятия «субъективация»; Барнз Д. Т. Социальная работа с семьей в Англии; Дегтерев В. А., Масленикова Н. Г. Социальная адаптация ребенка к условиям ДОУ средствами физического воспитания: Учеб.-метод. пособие. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-та, 2006. 132 с.; Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М.; Воронеж: МОДЭК, 2004. 752 с.; Жуков В. И. Модернизация современного отечественного социального образования: концептуально-теоретические основы; Никитин В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов: Учеб. пособие; Никитин В. А. Некоторые проблемы разработки концептуальных основ теории социальной работы: сб. науч. ст.; Теория социальной работы: Учеб. для студ. вузов; Шиян Л. К. Акмеологические основы управления педагогическими системами. М.: РИЦ Альфа, 2003. 228 с.

ализированных вузах. Внутри этих уровней также есть градации (для высшего образования – это бакалавр, специалист, магистр) и специализации по профилям.

Анализ существующих подходов к обучению специалистов в области социальной работы в таких странах как США, Англия, Финляндия, Германия, Голландия, показывает, что подготовка социальных работников организовывается в соответствии со спецификой социокультурных традиций и исторических предпосылок, которые накладывают свой отпечаток на ее характер (например, сочетание конфессионального и светского начал, попечительства и благотворительности, приоритет государственных или частных социальных служб и т. п.).

Но в каких бы формах не осуществлялась социальная работа – с отдельными людьми, семьями, группами или сообществами; с акцентом на помощь, поддержку, защиту или социальное развитие, она сохраняет свой практикоориентированный характер. Практическая подготовка в различных странах осуществляется на разных уровнях и в различных формах. Так к концу второй мировой войны в мире доминировал американский подход в концепциях социальной работы. США помогали новым демократиям и бывшим колониям создавать систему профессионального обучения социальной работе. Студенты со всего света обучались по специальным программам в учебных заведениях США. В результате этой деятельности американская система обучения социальной работе получила распространение во всем мире.

Практическое обучение в американских учебных заведениях социального профиля представляет собой форму преподавания и учения, при которой студент получает помощь по сознательному привнесению полученных знаний в практические ситуации профессиональной деятельности; отработке профессиональных навыков в виде первоначального опыта; восприятию профессионального этикета и ценностей социальной работы; формированию профессионально важных личностных качеств и выработке индивидуального стиля профессиональной деятельности. Многие авторы оценивают практическое обучение социальных работ-

ников США как сложный, многослойный процесс, конкретной целью которого является создание связи между академическим обучением и практическими занятиями для того, чтобы социальный работник смог эффективно выполнять работу, требующую наличия определенных знаний и соблюдения специальных принципов. Именно наличие этой связи и помогает отличить профессионального наставника от непрофессионала или просто от человека, дающего советы из добрых побуждений.

В Положении о политике в области учебных планов Совета по подготовке социальных работников США сформулированы четыре задачи профессиональной практики социальной работы:

- поддержка социального функционирования отдельных лиц, семей, групп, организаций в выполнении задач предотвращения и снятия дистресса и использование ресурсов;
- планирование, определение и внедрение служб и программ, необходимых для удовлетворения базовых потребностей человека;
- ориентация на направления, службы и программы, которые поддерживают «группы риска» и обеспечивают социальную и экономическую справедливость;
- развитие и проверка соответствующих профессиональных знаний;

Для достижения этих задач в учебный план рекомендуется включать пять профессиональных базовых тем:

- поведение человека и социальное окружение;
- политика и службы социального обеспечения;
- практика социальной работы;
- исследования;
- полевой практикум.

С помощью таких учебных курсов, как «Поведение человека» и «Общество», студенты учатся осмысленно подходить к решению проблем в системе «человек и среда», возникающих при анализе конкретной ситуации. Они получают знания об отдельных людях, группах, семьях, организациях и общинах; приходят к пониманию взаимосвязей биологических, социальных, психологи-

ческих и культурных систем общества, их влияния на поведение человека и поведения человека на них.

Учебный план по подготовке специалистов по социальной работе включает научный подход к практике социальной работы, а также качественные методы ее систематической оценки.

Непрерывная система практики должна предоставлять студенту возможности для:

- развития собственного самосознания в процессе вмешательства;
- получения практического опыта под наблюдением опытного инструктора по применению знаний, этических и моральных ценностей и практических навыков для улучшения жизни людей;
- использования навыков речевого и письменного общения, соответствующего языку места прохождения практики и профессии;
- использования профессионального контроля с целью интенсификации обучения;
- критической оценки, применения и изучения деятельности агентства с точки зрения этических принципов.

Отмечается необходимость компетентного руководства полевой практикой. Все учебные заведения должны устанавливать самые тесные двухсторонние контакты с практикующими социальными работниками. Такие контакты должны рассматриваться в качестве важнейшего средства обновления учебного плана и преподавательского состава. Программы по подготовке специалистов по социальной работе требуют прохождения практики от каждого студента.

После завершения обучения в университете студенты должны отвечать минимальным требованиям стандартов профессиональной практической деятельности.

В Соединенных Штатах существует два структурных вида практики. Один – так называемая «блоковая практика», когда студенты находятся на практике весь семестр, никаких лекций в университете в этот семестр у них нет. Этот уровень типичен для программы обучения на степень магистра социальной работы.

Второй структурный вид практики совмещает в себе занятия в университете и работу в агентстве в одном и том же семестре. Он используется для программы обучения на степень бакалавра социальной работы, а также и в магистерских программах.

Таким образом, обучение социальной работе в США традиционно включает в себя двойной подход к профессиональному образованию: получение знаний через лекционные занятия и получение практических навыков работы во время прохождения производственной практики. Прохождение студентом практики – форма опытного обучения (т. е. получение знаний через свой личный опыт).

Однако в последние годы в профессиональном мире начали высказываться сомнения в универсальной эффективности американской модели профессиональной подготовки социальных работников. Закат американской модели обучения социальной работе наступил в результате утраты общего, объединяющего фактора, – приверженности к универсальным проблемам, когда была нарушена необходимая мера общего и специфического в содержании обучения социальной работе. Поэтому некогда доминирующая американская модель может стать только одной из многих моделей и должна быть оценена по своему соответствию современным проблемам в социуме.

Базовая модель практической подготовки студентов для социальной работы, разработанная и принятая в европейских странах в настоящее время претерпела существенные изменения, что обусловлено исторически сложившимися традициями в практике социальной работы и собственным богатым опытом (ведущая роль Церкви в социальной работе; наличие разнообразных филантропических организаций, функционирующих многие десятилетия; сложившаяся система профессиональной подготовки через старинные университеты; особый социально-политический контекст исторического развития).

В Европе студенты изучают социальную работу на двух уровнях: колледже и агентстве (аудиторный и практический курсы). В последние годы обучение в агентствах стало играть более



значительную роль, чем прежде. Огромное внимание стало уделяться обучению и поддержке сотрудников агентств, которые специализируются на работе со студентами. Некоторые из них в крупных агентствах полностью освобождаются от практической работы с клиентами и прикрепляются к трем и более студентам. Их называют руководителями практики (супервизорами), основная задача которых совершенствование профессиональных навыков студентов, независимо от места их обучения.

Основные европейские модели практического обучения социальных работников были классифицированы Ш. Рамон и Р. Сари следующим образом:

- Модель личностного роста и развития, основанная на использовании терапевтических моделей практики с опорой на психологические теории. Студент становится как бы «клиентом» супервизора. При этом его личностный рост рассматривается как предпосылка профессионального роста. Обучение в основном индивидуальное, практикуется конфиденциальность непосредственной работы студента с клиентом. Для супервизора большее значение имеет процесс обучения, чем его результаты.
- «Ученическая» модель, которую иногда называют «Рядом с Нелли» по аналогии с моделями обучения в промышленности, где ученики наблюдали за работой на ткацких станках опытных специалистов («Нелли»). Профессиональный рост студента оценивается на основе определенных стандартов. Обучение проходит в процессе реально деятельности, в ходе наблюдений студента за практической работой наставника и копирования моделей и стиля его работы. Для наставника одинаково важны и процесс, и результаты практики. Методической основой «ученической» модели являются теории поведения.
- Управленческая модель, при которой отношение к студенту ничем не отличается от отношения к любому сотруднику агентства, а основная функция руководителя практики – управление процессом практики. Такой подход сосредото-

чен в большей мере на приобретении практических навыков, при этом критерии оценки результатов практики соотносятся с политикой агентства, среди которых главный – результаты работы студента с клиентами. От практиканта требуется строгое соблюдение правил, инструкций, режима и т. п. Обращается внимание на трудовую и профессиональную дисциплинированность студента, так как самое важное – защита клиентов и качество работы агентства. Методологическая основа управленческой модели – теории управления.

- Модель структурированного обучения, основанная на использовании учебного плана в модульном виде, с блоками единиц. В процессе профессиональной подготовки применяются различные методы преподавания, особенно имитационные и деятельностные (обучение в «команде»). Ни процесс практики, ни ее результаты не признаются приоритетными, одинаково важно и приобретение навыков, и усвоение ценностных основ работы студентов. Студент работает под непосредственным наблюдением и контролем руководителя практики. К оценке его деятельности предъявляются определенные требования на основе критериев компетентности. Опора на теории обучения взрослых.

Интерес опыт обучения студентов в Голландии, где образовательная концепция многих университетов исходит из теории обучения Д. А. Колба. Разработанная им циклическая модель успешного учебного процесса, на основе опыта, включает в себя несколько этапов: конкретный опыт → наблюдение и рефлексия → формирование абстрактных понятий – помещение опыта и рефлексии в более широкую теоретическую перспективу → проверка в новых условиях → новый опыт → новая рефлексия; и т. д. Колб полагает, что необходимо пройти весь цикл, чтобы учеба была успешной, при этом не важно, с какого этапа начинать. Данная модель исходит из теории обучения, которая предполагает динамическую связь теории и практического опыта, позволяющую взаимно влиять и подкреплять знания, понимание, имеющийся опыт студентов, обучающихся социальной работе.

Даже такой не полный обзор моделей обучения позволяет считать, что учебная практика – это то место, где учащийся, преподаватель, теория и практическая деятельность вступают между собой в самые разнообразные отношения. Характер взаимоотношений между обучением в аудитории и обучением вне ее рассматривается по-разному. Можно найти обоснование различных моделей, отдающих предпочтение преимуществу одного места обучения перед другим, практику студента можно концептуализировать в виде одной из двух позиций:

- место, где применяются теоретические знания, приобретенные в аудитории («вторично к первоначальному обучению в вузе»);
- место для профессионального обучения (т. е. пространство для отработки мастерства и приобретения знаний («обучение, ведомое практикой»)).

Эти два различных понимания природы отношений между практикой и академическим обучением социальной работе и определяют содержание основных образовательных программ в вузе.

Знакомство с опытом образования в области социальной работы свидетельствует о стремлении к его постоянному совершенствованию, в основе которого лежат происходящие изменения в практике социальной работы. Особого внимания при ознакомлении с образовательной концепцией в области социальной работы в университетах заслуживает вопрос о новых методах преподавания.

При подготовке социальных работников активно используются профессионально-практические модули, объединяющие в себе методы и технологии социальной работы, основы социального управления и менеджмента, проблемные практикумы, тренинги, ролевые и имитационные игры, практики различного вида помощи и т. п. В ряде учебных заведений используются профессионально-диагностические и оценочные модули, цель которых – осуществлять экспертные оценки, используя тесты, проводить самоанализ уровня знаний и саморазвития, самодиагностику, самокоррекцию, т. е. все, что относится к личностному потенциалу и профессионально-личностным качествам будущего социального работника.

Большое значение придается вопросам оценки учебной деятельности. Чаще всего при этом опираются на портфолио практиканта. Портфолио, как правило, содержит записи о прямых наблюдениях руководителя за работой студента, их критическую оценку, свидетельства, представленные самим студентом для подтверждения того, что им разработаны все требуемые компетенции, и все это сопровождается рефлексивными и критическими замечаниями. Существуют и разнообразные версии этих базовых принципов оценивания – видеосвидетельства, формализованный сбор мнений пользователей услуг и т. п.

И какой бы подход не существовал в учебно-практических программах: парадигмальный, общетеоретический или эмпирический, у них есть одна общая позиция: к разработке программ привлекаются представители всех заинтересованных сторон образовательного процесса. Совместная работа является наглядной демонстрацией взаимного уважения всех, кто участвует в процессе практической подготовки социальных работников, учитываются взаимные интересы и права всех участников. Такой подход позволяет создать не абстрактную программу практической подготовки, а детально ориентированную на практику.

Основополагающими принципами функционирования всей системы подготовки социальных работников являются:

- Первое – гуманизация, т. е. учет личного опыта студентов и вовлечение их в творческий диалог в процессе занятий, уважение к личности студента, понимание их проблем, нужд и потребностей.
- Второе – антидискриминационный подход, как в теоретической подготовке, так и в процессе практики. При этом антидискриминация рассматривается в самом широком аспекте, по принципам материальным, этническим, религиозным, возрастным, половым, классовым, состояния здоровья, места проживания и др.
- Третье – работа в партнерстве, как с представителями агентств и местных властей, так и с получателями услуг (с клиентами). Привлечение клиентов к улучшению прак-

тической социальной работы – важный шаг в развитии социального обслуживания, так как это стимулирует рост самосознания клиентов, их ответственность и расширяет их полномочия.

- Четвертое – активное внедрение инновационных технологий обучения таких, например, как интегративно-модульная модель и супервизия, что удовлетворяет стремление будущих специалистов развивать профессионально-личностные качества и индивидуально-творческие способности.
- Пятое – все содержание образования специалиста отвечает процессу формирования профессиональной компетенции, на основе которой формируются необходимые знания, умения и навыки.

Подготовка в российских вузах специалистов по социальной работе не имеет сложившихся традиций и длительной истории.

В нашей стране высшее профессиональное образование по социальной работе было начато всего два десятилетия назад. В настоящее время вузы уже накопили собственный опыт, характеризующийся интересными инновациями и складывающимися традициями.

В проекте студенты могут получить ту информацию, которая им необходима для решения определенных проблемы. Они с одной стороны, учатся на практике, а с другой стороны изменяют действительность.

Вместе с тем для многих преподавателей, включенных в процесс обучения студентов профессиональной социальной работе, по-прежнему притягательным остается зарубежный опыт, поскольку там профессия насчитывает около ста лет, хотя и считается одной из самых молодых. Во многом освоению такого опыта способствуют международные научные конференции, обучающие визиты в страны, имеющие традиции подготовки специалистов, профессиональное личное взаимодействие с коллегами из зарубежных университетов. Существенным потенциалом в этом отношении обладают международные проекты, проходящие в рамках практики TEMPUS, нацеленные на сотрудничество

российских и европейских университетов в сфере подготовки социальных работников. Участие преподавателей института социального образования, в Российско-Британском проекте HSCP RU 3059 по организации практики студентов, объединившем три уральских вуза (Уральский государственный педагогический университет, Уральский государственный университет имени Горького, Российский профессионально-педагогический университет) и Манчестерский университет Шелфилд Халлам Великобритании послужило отправной точкой для обсуждения обозначенной темы.

Рассмотрим некоторые важные аспекты практической подготовки специалистов социальной сферы, которые применимы и потенциально эффективны для отечественного профессионального образования данных специалистов – это организация супервизии в процессе проведения практики студентов.

Анализ существующих подходов к обучению в области социальной работы в Великобритании показывает, что подготовка социальных работников организуется в соответствии со спецификой социокультурных традиций и исторических предпосылок, которые накладывают свой отпечаток на ее характер. В организации социальной работы, как и в подготовке и переподготовке специалистов по социальной работе, большая роль отводится негосударственным учреждениям, благотворительным фондам и т. д. причем практикуется многоканальное финансирование этих организаций как через государственные программы, так и гранты разных фондов, договоры заказчиков. В Великобритании ведущим координационным органом в области подготовки кадров социальных работников является центральный Совет (CCETSW), основанный в 1983 г.

Вопросы интеграции теории и практики, переноса знаний из академической в практическую среду находятся в центре внимания не только методистов учебных заведений, разрабатывающих программы обучения, но и центрального Совета как координирующего органа, который формирует профессиональные стандарты. В соответствии с этими стандартами он лицензирует факультеты социальной работы, которых в настоящее время насчитывает-

ся 109. Совет контролирует уровень университетской подготовки, каждый факультет ежегодно проверяется сотрудниками Совета. Совет выдает дипломы о присуждении квалификации выпускникам университетов. Кроме того, Совет распределяет государственные заказы и гранты на научно-исследовательскую деятельность по социальной работе. Совет имеет свой квалифицированный штат сотрудников, оплачиваемый из правительственного бюджета. К сожалению, у нас в России нет такой организации, которая бы координировала взаимодействие университетов и социальных учреждений по подготовке социальных работников, распределяла государственные заказы и гранты на научно-исследовательскую деятельность по социальной работе. Ее наличие помогло бы осуществлять более качественную подготовку специалистов в нашей стране.

В отличие от российской университетской подготовки социальных работников, в Великобритании основной упор переносится не столько на теоретическую подготовку, сколько на освоение практическими навыками социальной работы. Так аудиторные занятия в Манчестерском университете составляют два дня в неделю. Перечень дисциплин, изучаемых в университете небольшой и аудиторный объем каждой дисциплины составляет около 50 часов. В процессе профессиональной подготовки особо большое внимание уделяется формированию у студентов профессиональной этики, личностному и росту, развитию способности к самоанализу себя, своей деятельности, т. е. к рефлексии. При этом эта работа последовательно осуществляется как во время обучения в аудитории, так и во время практики.

Следует отметить, что значительный объем учебной нагрузки (от 40 до 50 %) отводится организации практики непосредственно на рабочем месте, что дает возможность студентам не только овладеть конкретными навыками, но и связать теорию с практикой, почувствовать себя специалистом и по настоящему осознать ценности социальной работы.

Количество аудиторных занятий в России в десятки раз превышает количество английских аудиторных часов. К сожалению,

организация практики в вузах России занимает более скромное место в общем объеме обучения так как преобладает значительное количество теоретических курсов.

Огромное внимание последние годы в Великобритании стало уделяться обучению и поддержке сотрудников агентств, которые специализируются на работе со студентами. Их называют руководителями практики или супервизорами. Некоторые из них в крупных агентствах полностью освобождаются от практической работы с клиентами и прикрепляются к одному или нескольким студентам. Заслуживает внимание вопрос подготовки преподавателей практики. Курс практического преподавания (наставничества) утвержденный центральным Советом состоит из 15 учебных дней, в течение которых изучаются следующие вопросы:

- управление, планирование и отслеживание практического обучения студентов;
- теория обучения взрослых;
- ценности и этика практического обучения;
- руководство студентами;
- методы практического обучения;
- оценивания студентов;
- практика самоанализа и самооценки.

Кроме того, в программу курса включена работа с преподавателями в индивидуальном порядке и дни самоподготовки. Дни самоподготовки обучающиеся преподаватели практики используют для подготовки заданий для студентов, подготовки учебных занятий, составления портфеля документов.

Сравнение качественной стороны практики студентов позволяет сделать вывод о принципиально важных подходах к организации практики в университетах Великобритании. Прежде всего, это касается института супервизии, которая является основой организации практики в социальных службах (агентствах).

Супервизия – это относительно новая форма, применяемая в процессе организации практики студента в агентстве. Ее можно охарактеризовать как упорядоченный процесс наставничества, осуществляемый более опытным профессионалом по отношению



к менее опытному. Выделяют три основные роли супервизора – учитель, фасилитатор, консультант и три дополнительные – эксперт, менеджер, администратор. В специальном руководстве для супервизоров описаны определенные супервизорские стратегии для каждой из этих ролей.

Важнейшими признаками, определяющими подходы к практическому обучению социальных работников с применением супервизии являются: взаимодействие супервизора и студента на основе диалога и демократии, опора на личный опыт студента, уважение его как личности; учет всего контекста практического обучения и профессиональной деятельности.

Супервизируемый практикант – это, как правило, человек (по крайней мере в рамках учебной программы), который еще не вполне готов к самостоятельной профессиональной деятельности. Поэтому супервизор несет ответственность за то, что случится с клиентом, с которым работает супервизируемый и от которого получено информационное соглашение. В то же время под наблюдением супервизора, при его поддержке, практикант имеет возможность профессионально расти и расширять свой опыт даже в сложных и нестандартных случаях.

Таким образом, супервизорские взаимодействия одновременно способствуют улучшению профессионального функционирования и супервизора, и студента и, что более важно, приносят пользу клиенту, так как отслеживается качество профессионального обслуживания, которое получает клиент.

Во время пребывания в Великобритании в мае 2002 г. И. А. Ларионова получила возможность участвовать в семинаре по обучению практике в университете Шеффилд Халлам (Sheffield Hallam university) и детально ознакомилась с заданием – *ориентированной моделью обучающей супервизии (ЗОС)*, которая предполагает упорядоченный подход к системному достижению целей практического обучения.

Этот подход к обучению позволяет осваивать практические навыки постепенно, т. е. прежде, чем приступать к более сложным заданиям по практике, сначала осваиваются базовые уме-

ния. Полное овладение базовыми навыками часто необходимо для того, чтобы приступить к более сложным. ЗОС позволяет супервизируемому студенту разбить множество областей практической социальной работы на конкретные задачи и шаги по их достижению.

Данная модель ЗОС включает в процессе консультации супервизора со студентами три фазы супервизии: начальную, промежуточную и заключительную. Каждая консультация в рамках супервизии начинается с короткого этапа «Социального общения», что позволяет настроиться на тему супервизии, наладить эффективное профессиональное взаимодействие.

Основополагающими принципами функционирования обучающей задание – ориентированной модели супервизии являются:

- гуманизация процесса обучения, т. е. учет личного опыта студентов, вовлечение их в творческий и в процесс, уважение к личности студента, понимание их проблем и потребностей;
- работа в партнерстве как с представителями университета и агентства, так и с получателями услуг, клиентами. Совместная работа является наглядной демонстрацией взаимного уважения всех, кто участвует в процессе практической подготовки социальных работников, где учитываются взаимные интересы и права всех участников. Такой подход позволяет создать и реализовать не абстрактную программу профессиональной подготовки студентов, а реально – ориентированную на практику.

Организация практического обучения в Великобритании с использованием супервизии заслуживает дальнейшего детального и тщательного изучения, так как не все можно перенести в отечественную систему образования. Однако отдельные элементы английского опыта внедрены в практику обучения студентов в Институте социального образования Уральского государственного педагогического университета.

Как известно, подготовка в российских вузах специалистов по социальной работе началась в России только в 1991 году. Совер-

шенно очевидно, что обучение специалистов в таком многостороннем, сложном по содержанию и формам реализации виде деятельности не может одновременно сложиться функционировать как целостная система.

В период становления и развития новой специальности возникли проблемы, характерные для всего высшего Российского образования 90-х годов XX в.

К наиболее значимым из них, на наш взгляд, можно отнести следующие:

- сохранение ориентации на информационно-знаниевую модель высшего профессионального образования;
- преобладание дисциплинарной архитектоники учебных планов и программ на междисциплинарной;
- недостаточная личностная направленность образовательного процесса;
- отстраненность от технологических и средовых параметров образовательного процесса;
- слабая представленность базовых навыков (компетенций), носящих надпрофессиональный, метапрофессиональный характер;
- недостаточный учет общемировых тенденций развития высшего образованию.

Попытка преодоления указанных недостатков была предпринята в ходе реализации международного образовательного проекта «ГРАНТ ЕС ТЕМПУС» Евросоюз, Германия «Концептуализация студенческих практик в рамках Болонских критериев».

Участие в проекте, объединившем два российских и три европейских университета Германии, Голландии, Финляндии было нацелено на разработку современной концепции непрерывной практики при подготовке студентов по программам высшего профессионального образования по направлению «Социальная работа» в рамках компетентностного подхода.

В рамках проекта было проанализировано содержание и организация непрерывной практики студентов с позиций принципов Болонской декларации, которые включают в себя: ведение двух

циклового высшего образования, системы кредитов (ECTS), обеспечение высшего образования за счет определения критериев.

Участники проекта отметили, что в рамках Болонского процесса и создание единого европейского пространства высшего образования особое внимание должно уделяется термину «employability», который означает способность выполнять определенный вид деятельности на рынке труда. Таким образом, особенно важное значение приобретает практическая направленность высшего профессионального социального образования.

Достоинствами студенческой практики, обобщая опыт участников проекта, можно отметить, что в Германии, по мнению К. Шмидт, руководителя практики студентов Университета Люнебурга, является то, что она:

- развивает способности действовать профессионально в специфических условиях в рамках определенной сферы деятельности как отдельного учебного пространства наряду с университетом;
- способствует началу развития собственной профессиональной идентичности;
- позволяет установить взаимосвязи между изучаемыми студентами дисциплинами и профессией. При этом, с позиции университета важен не однонаправленный трансферт научного знания в практическую деятельность подобно модели «одностороннего движения», но в какой форме возможно «двустороннее» взаимное сотрудничество.

Практика предлагает закрепленную учебным планом возможность последовательно сокращать дистанцию между двумя указанными областями.

Названные функции позволяют говорить о неотъемлемости практики от учебы в высших учебных заведениях от общего образования.

В результате практической деятельности обе стороны (и Университет, и социальные учреждения) регулярно получают импульсы, наталкивающие на необходимость активизации и пополнения знаний в той или иной сфере, постановки новых вопросов.

Всего за четыре года обучения студент в Университете проходит три вида практики:

- 1) шестинедельная практика – проводится во время каникул после второго семестра первого года обучения;
- 2) интегрированная проектная практика – проводится 1 раз в неделю в 4–6 семестрах, когда студенты работают в течение 4–8 часов в социальном учреждении;
- 3) годовая практика по окончании обучения, во время которой студент работает в качестве начинающего социального работника.

Одной из особенностей организации практики в университете Люннебурга является то, что студенты сами ищут и выбирают учреждение – место практики. Поиск осуществляется с помощью резюме, которые рассылаются в разные социальные учреждения. Далее представители этих социальных учреждений приглашают студента на собеседование, в процессе которого определяются его ожидания и требования самой организации. Как правило, студенты проходят несколько собеседований, получают не одно приглашение на практику от различных учреждений и уже после этого делают окончательный выбор. Существенным является то, что задание на практику определяет не Университет, а сама организация, приглашающая студента для прохождения практики.

Помимо этого, договор о сотрудничестве между Университетом и организацией не заключается. Организация оформляет трудовые отношения с самим практикантом. В заключенном договоре прописано все – от зарплаты и графика работы («рабочий договор») до плана работы студента во время практики (т. е. задание на практику). При этом каждый пункт договора согласовывается с руководителем от Университета. За поиск подходящего места для прохождения практики, а также за составление договора по практике отвечают сами студенты. Социальные организации не обязаны брать практикантов, но они это делают, так как заботятся о своем будущем (замещение вакансий).

Всего за четыре года студент, будущий бакалавр проходит три вида практики.

*Первая практика* – шестинедельная, проводится во время каникул после второго семестра первого года обучения.

Отличительной чертой первой практики является, что ей предшествует тщательная подготовка, которое включает теоретические занятия и тематические семинары о содержании работы с отдельными категориями клиентов.

Она позволяет студентам за короткий период времени интенсивно погрузиться в специфическую сферу деятельности и самостоятельно пережить «профессиональные» будни.

Недостатком этого вида практики является невозможность полностью погрузиться в процесс социальной работы и, например, сопровождать семью или отдельного клиента до полного решения его проблемы вследствие сжатости ее срока. Тем не менее, за этот промежуток времени возможно на конкретных примерах получить некоторую ориентацию в определенной профессиональной сфере деятельности, равно как задаться определенными вопросами и получить мотивацию для дальнейшей учебы.

Во время проведения практики студент поддерживается двойной системой руководства: с одной стороны преподаватель университета, а с другой стороны социальный работник учреждения. Как правило, руководителем от учреждения может быть только квалифицированный специалист с опытом работы и государственным сертификатом. Преподаватели вуза не посещают места практики (делают это в крайних случаях, только при возникновении проблем).

По окончании практики проводится итоговое собеседование, где преподаватель совместно со студентом, где анализирует результаты и достижения, объем документа 20–25 страниц. Отдельно оценивается опыт студента, делается неформальный показателям: насколько полно описана деятельность, ответственно ли студент подошел к данной практике, качественно ли проанализировал научную литературу.

*Второй вид практики* выступает под самым разными названиями – «практика неполного рабочего дня», или «проектная практика» она проходит один раз в неделю от 4 до 6 часов в течение 4, 5, 6 семестра и сопровождается постоянными консультациями

во время обучения в университете. Практика такого рода позволяет вести наблюдение и участвовать в рабочем процессе, его развитие в более долгосрочной перспективе. На примере конкретной сферы деятельности развиваются профессиональные навыки, нарабатывается личный профессиональный опыт, ровно как происходит осознание собственной профессиональной роли и профессиональной идентичности. Особенностью организации данного вида практики является применение так называемого проектного обучения. Каждый преподаватель из различных областей социальной работы предлагает некую тему для обучающего проекта и студенты записываются к нему в проект с учетом своих интересов. В проектной группе, как правило, работает 10–12 студентов.

Практика такого рода позволяет студенту вести наблюдение и участвовать в рабочем процессе, его развитии в более долгосрочной перспективе. Это способствует продолжительной активизации учебного процесса студентов.

В рамках практики неполного рабочего дня на примере конкретной сферы деятельности усваиваются профессиональные навыки, нарабатывается личный профессиональный опыт, равно как происходит осознание собственной профессиональной роли и формируется отношение к профессии.

Во время второй практики студентам предоставляется большая самостоятельность.

*Продолжительная практика* – данный вид практики также имеет различные названия: стажерская, профессиональная, годичная практика. Исторически она соответствует завершению обучения в высшей школе, так как служит своеобразным связующим звеном между высшим образованием и профессиональной деятельностью.

Как и краткосрочная, этот вид практики ориентирован на полный рабочий день студента в социальном учреждении, однако отличается от нее общей продолжительностью: стажерская практика длится 1 год.

Продолжительная практика является оплачиваемой: стажер получает  $\frac{3}{4}$  зарплаты социального работника.

Данному виду практики присущи две центральные особенности: с одной стороны, она является учебной, а с другой – профессиональной деятельностью, при этом обе они неотделимы друг от друга. Важное требование к долгосрочной практике заключается в ее образовательном характере. От практикантов не ожидается в полной мере типичное для профессиональной роли поведение, требования касаются решения конкретных практических ситуаций, подготовленных, в том числе и в рамках учебного процесса.

Согласно личной оценке практикантов, продолжительная практика влечет за собой существенные изменения. Ее результатом является конкретизация представлений о целях и методах социальной работы, в завершение такой практики студенты более ясно видят цели, преследуемые данной профессией.

Каждый студент обязан пройти эту годичную стажировку после защиты дипломной работы. Без ее прохождения он не получает государственного сертификата, подтверждающего право на профессиональную деятельность. Данный сертификат действителен в течение всей деятельности специалиста (его подтверждение в дальнейшем не требуется).

Таким образом, по итогам обучения в университете, выпускнику как свидетельство того, что он прошел обучение, выдается диплом, и как подтверждение его квалификации, также выдается сертификат, получаемый после стажировки.

Подготовка специалистов социальной работы в Университете прикладных наук Савонии (Финляндия), осуществляется также по двухуровневой системе. Студенты проходят ее ежегодно, в течение всех четырех лет обучения в Университете. При этом каждый вид практики ставит перед собой определенные цели, студенты выполняют соответствующие роли и виды деятельности. Продолжительность практики зависит от того, какие цели ставит перед собой студент.

Основной принцип практики: «Учиться действуя», т. е. экспериментальное получение знаний.



Учебные задания практики связывают теорию и практику; задания планируются таким способом, чтобы удостовериться, что цели соответствуют требованиям программы года обучения.

Преподаватель руководит практикой студентов на протяжении всего курса их обучения, являясь консультантом.

Каждый преподаватель – руководитель практики отвечает за 13–14 студентов (но не более 26–27 студентов).

Преподаватель – консультант несет ответственность за переговоры студентов с руководством предприятий при выборе места практики, руководит малыми группами и осуществляет консультирование на местах прохождения практики. Помимо этого, он отвечает за составление индивидуальных планов студента, проведение консультаций во время практики. Студенты могут не менее двух раз проводить беседы с преподавателями, встречаться для консультаций во время практики.

На месте практики студенту также назначается куратор – так называемый «ментор». Для более эффективного прохождения студентом практики организуются обучающие семинары.

Результаты практики обсуждаются ментором и куратором практики от вуза. Оценка за практику не ставится. Действует система зачет/незачет. Если практика не зачтена, ментор и преподаватель обсуждают, что делать дальше (возможно ее повторное прохождение на каникулах и т. д.). После каждого года обучения и соответствующего вида практики студент пишет отчет.

Преподаватель, наставник и студент обсуждают и оценивают работу последнего, учитывая его самооценку. Помимо этого, дипломная работа студентов связана с решением практической ситуации, с которой они сталкиваются во время прохождения практики. Сама работа защищается на специально созданном Консультативном совете по защите дипломных проектов, который заседает два раза в год.

Проводя анализ специфики организации практики в университетах России и стран Европы, сравнивая цели всех видов практики бакалавров социальной работы можно прийти к выводу, что концептуальная основа практики является во многом одинаковой.

На первом году обучения во всех названных странах проходит ознакомительная практика. Она может иметь разные названия, хотя ее содержание и цели остаются неизменными: знакомство с деятельностью социального работника учреждения или организации и профессиональное самоопределение студента.

Практика второго года обучения предполагает выполнение студентом простейших практических действий, закрепление элементарных навыков работы, а также более подробное знакомство с содержанием так и с отдельными методами деятельности социального работника.

Практика третьего года обучения посвящена закреплению имеющихся, и формированию новых навыков практической деятельности, знакомству с более сложными методами деятельности специалиста социальной работы. Именно в этом году возможно проведение проектной практики.

Во время четвертого года обучения практически во всех названных странах практика посвящена решению студентом наиболее сложных задач, а также планированию своей дальнейшей деятельности. В этот вид практики включаются, во-первых, задания по дисциплинам специализации студента, а во-вторых, он должен содержать в себе возможности для сбора информации и написании дипломной работы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что образовательные цели в России в странах Европы, а также ее концепция являются достаточно близкими и обладают возможностями для организации единой системы подготовки студентов, а значит, имеют потенциал для внедрения зарубежной практики (ограничением здесь может выступать лишь недостаточное знание студентом иностранного языка).

Отличиями системы высшего образования России от Европейской является, прежде всего, то, что содержание обучения бакалавров регламентируется государственным образовательным стандартом (ГОС) высшего профессионального образования. Этот документ включает в себя условия, при соблюдении которых специалист будет обладать необходимыми знаниями, уме-

ниями, навыками и компетенциями. ГОС полностью описывает процесс подготовки студентов вузов, включая содержание теоретических знаний, практики и ее видов.

Государственным образовательным стандартом предусмотрено кроме федерального компонента еще национально-региональный и вузовский компоненты, которые учитывают специфику региона, в котором находится вуз и особенности его самого. Это позволяет значительно разнообразить и варьировать процесс подготовки специалистов социальной сферы в соответствии с европейскими требованиями к качеству образования.

### § 3. МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

Создание модели системы непрерывной профессиональной подготовки является ведущим фактором осуществления системы интегративно-дифференцированной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы.

Еще в XVII в. известный немецкий философ и математик Г. Лейбниц ввел в употребление понятие «модель», рассматривая ее как удобную форму знаний об окружающем мире, своего рода информационный эквивалент конструируемого в определенных практических целях объекта. Такая трактовка остается востребованной и в настоящее время во многих областях науки и техники. За рубежом (особенно в последние тридцать лет) достаточно много работ было посвящено различного рода моделям, использовавшимся для получения наглядного и адекватного представления о будущей профессиональной деятельности того или иного специалиста и проектирования эффективных технологий соответствующей подготовки к ней.

В современных условиях наиболее обобщенный подход к моделированию связан с развитием системных исследований и их объединением с методологией моделей. В результате такого объединения сформировалась особая сфера модельного познания – системное моделирование<sup>1</sup>. Теоретически эта область знания опирается на общеметодологические положения системного подхода и универсальные установки моделирования, которые разрабатывались в исследованиях М. Вартофского<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Волкова В. Н., Денисов А. А. Основы теории систем и системного анализа. СПб.: СПбГУ, 1997. 510 с.

<sup>2</sup> Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание / Пер. с англ. / Общ. ред. и послесл. И. Б. Новика, В. Н. Садовского. М.: Прогресс, 1988. 507 с.

В понимании непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы мы опираемся на научные представления о «педагогической системе», исходным для которых является общенаучное понятие «система». В настоящее время в научной литературе можно найти несколько сотен дефиниций данного понятия. Термин «система» употребляется в научной литературе в разных значениях. Чаще под системой понимают совокупность компонентов, взаимодействие которых порождает новые качества, не присущие ее образующим. Наиболее популярным до настоящего времени является определение системы как комплекса взаимосвязанных компонентов, данное Л. Берталанфи<sup>1</sup>. Известно определение системы как множества взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями<sup>2</sup>. Есть также мнение, что системой следует считать не просто совокупность множества единиц, а единство отношений и связей отдельных частей, выполняющих определенные сложные функции<sup>3</sup> и др.

Обобщая сходные по своей сути определения понятия «система», представленные в работах А. Н. Афанасьева, Л. Берталанфи, И. В. Блауберга, В. Н. Садовского, А. И. Умова и др., за рабочее определение нами принято следующее: *система есть упорядоченное определенным образом множество элементов (компонентов), взаимосвязанных и образующих некоторое целостное единство.*

---

<sup>1</sup> Берталанфи Л. Общая теория систем - критический обзор // Исследования по общей теории систем / Общ. ред. В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. М.: Прогресс, 1969. С. 23–82.

<sup>2</sup> Дегтерев В. А. Практика в системе подготовки социальных педагогов в вузе // Педагогическое образование и наука. 2010. № 7. С. 58–62.

<sup>3</sup> Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.; Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1993. 270 с.; Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. 2000. № 8. С. 39–52 и др.

Понятие «педагогическая система» уточняется изучением «продуктивной педагогической деятельности», ассоциируется с понятием «педагогический процесс», в основе которого находится взаимодействие учащихся и педагогов (Н. В. Кузьмина<sup>1</sup>). Продуктивная педагогическая система направлена на достижение цели и приводит к заранее намеченному изменению состояний, преобразованию свойств и качеств воспитуемых. В ее представлении педагогическая система описывается как самостоятельное явление образовательной практики, которая характеризуется пятью структурными элементами – целью, учебной информацией, средствами коммуникации, учащимися и педагогами.

Б. С. Гершунский предлагает апеллировать к весьма широкому понятию «педагогическая система» для характеристики в наиболее общем, инвариантном виде педагогической деятельности в данных социальных условиях<sup>2</sup>. Ключевое слово в предлагаемой им трактовке понятия «педагогическая система» – подход.

В. П. Беспалько трактует педагогическую систему как объективно существующую совокупность социально-педагогических феноменов, взаимодействие которых приводит к появлению новых интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим ее компонентам.

В соответствии с принятым нами определением каждая система имеет две составляющие: компонентный состав и структуру как систему связей между этими элементами.

Состав – это множество, набор элементов, подсистем, блоков, образующих целое. Присущей ему чертой является наличие перечня частей системы. Структура же – это способ связи всех элементов, входящих в систему<sup>3</sup>.

Ученые высказывают разные точки зрения на компонентный состав системы. Это объясняется сложностью и полиструктурно-

---

<sup>1</sup> Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности: метод. пособие. Рыбинск Науч.-исслед. центр развития творчества молодежи, 1993. 54 с.

<sup>2</sup> Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. М.: Флинта; Наука, 2003. 768 с.

<sup>3</sup> Философский энциклопедический словарь / Под ред. С. С. Аверинцева и др.

стью системного образования, а также существующим различием мнений исследователей об основных элементах системы.

Академик Л. И. Новикова и ее ученики относят к числу элементов педагогической системы следующие: концептуально представленные цели; деятельность, обеспечивающую достижение целевых ориентиров; субъекта деятельности, ее организующего и в ней участвующего; отношения, рождающиеся в деятельности и общении, интегрирующие субъекта в некую общность; среду системы, освоенную субъектом; управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы<sup>1</sup>.

И. А. Колесникова выделяет только три компонента и несколько составляющих их частей, которые отражают существенные особенности воспитательной системы: а) ценностно-смысловое ядро, включающее систему значимых для субъектов ценностей, цели воспитания, принципы воспитания, содержание жизнедеятельности воспитательной системы, методики диагностики и оценки результатов работы этой системы; б) пространственно-временная структура, которая состоит из разнообразных форм и видов деятельности (индивидуальных, групповых, коллективных, фронтальных) как самоорганизуемых воспитанниками, так и педагогически разрабатываемых; в) координационно-педагогический компонент, представляющий собой совокупность педагогических технологий учебно-воспитательного процесса, воспитательные функции педагогического коллектива, систему повышения профессиональной компетентности педагогов, систему педагогического просвещения родителей и взаимодействия с ними, управление развитием воспитательной системы<sup>2</sup>.

Для любой системы характерным является определение ее *структуры*. Изучить структуру системы – значит объединить

---

<sup>1</sup> Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Л. Н. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: теория и практика школьных воспитательных систем. М.: Новая школа, 1996. 160 с.; Новикова Л. И. Школа и среда. М.: Знание, 1985. 80 с.

<sup>2</sup> Колесников, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб.: Детство-Пресс, 2001. 286 с.

вычлененные элементы некоторой закономерной связью, вскрыть совокупность отношений, существующих между элементами этой системы. Структура как бы пронизывает все элементы системы единой нитью, представляя собой целостную характеристику. Поэтому выявление структуры связано с установлением, с одной стороны, целостного, с другой – дифференцированного характера объекта.

Изучая педагогические системы, В. В. Краевский, как и другие педагоги, отмечает, что система «обладает определенной структурой, допускающей вычленение иерархии элементов; взаимодействуя со средой, она может рассматриваться как элемент высшей, по отношению к ней, более широкой системы; структура данной системы такова, что ее элементы обладают по отношению к ней свойствами подсистем. Системность организации науки обусловлена принципиальной и неременной системностью научного знания, для генерирования, хранения и передачи которого она предназначена»<sup>1</sup>.

Анализ наиболее распространенных трактовок понятия «педагогическая система» позволяет констатировать следующее: структура педагогической системы определяется способом взаимосвязей, взаимоотношений компонентов системы и обуславливает ее целостность, существование как целого. Структура педагогической системы многообразна; при этом следует иметь в виду, что какие бы компоненты ни были связаны в социально-педагогическом целом, в каком бы виде ни выступали, структура, в конечном итоге, проявляется через деятельность людей. Структуру любой педагогической системы определяют социально-педагогические отношения участников образовательного процесса.

Важную роль в любой структуре играют системообразующие связи, при помощи которых и происходит объединение элементов в систему. К ним относятся целевые связи, ибо цель подключает к себе функционирование всех частей системы, объединяет их в единое целое.

---

<sup>1</sup> Краевский В. В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара, 1994. С. 35.



Одним из важных аспектов любой структуры является упорядоченность, т. е. определенный закономерный строй элементов в пространстве и времени, определенное их соотношение по величине, интенсивности и согласованности всех функций. Анализ работ В. Г. Афанасьева, В. В. Краевского, В. Н. Садовского и др. позволяет утверждать, что структура является жестко упорядоченной, если ее элементы связаны четкой зависимостью.

Значительный вклад в изучение процесса развития педагогической системы внесли В. А. Караковский, В. В. Краевский, Л. И. Новикова, В. В. Сериков и др. которые выявили следующие закономерности этого сложного, противоречивого и нелинейного процесса:

- преобладание внутренней детерминации процесса над внешней;
- наличие и разрешение противоречий между хаосом и упорядоченностью, традициями и новациями, личностью и системой, деятельностью и отношениями;
- опережение развития структуры по сравнению с функциями;
- возникновение кризисов, обусловленных рассогласованием структуры и функций и выражающихся в усилении дезинтегрирующих тенденций;
- смена основной системообразующей деятельности или изменение ее смысла в результате преодоления кризиса;
- сохранение в жизнедеятельности образовательного учреждения «зон неупорядоченности».

Специфическим признаком педагогической системы является целеустремленность, т. е. она создается для достижения определенной цели.

Целостность, как основное свойство системы, требует органического единства методов анализа и синтеза в исследовании объекта. Логика такого целостного подхода состоит в том, чтобы вначале рассматривать сложный объект в виде некоего целостного образования, познание которого возможно лишь на основе анализа составляющих его частей, а затем в исследовательский процесс включаются интегрированные локальные знания об объ-

екте для получения нового интегрированного знания о нем. Целостность достигается через согласование функций элементов системы, их некоторой «пригнанности» друг к другу, от влияния каждого на деятельность других зависит качество конечного результата функционирования системы.

Показателем целостности также является наличие единой цели у всех элементов системы в том смысле, что частные цели элементов в определенной степени согласовываются с общей целью функционирования системы. Высокий уровень системы характеризуется относительным единством реагирования всех составных частей системы на внешние и внутренние воздействия, наличием развитых обратных и системообразующих связей, ограниченностью системы от окружающей среды<sup>1</sup>. Цель выступает как фактор, обуславливающий способ и характер деятельности, она определяет соответствующие средства ее достижения, является не только спроектированным конечным результатом, но и побудителем деятельности<sup>2</sup> и др.

Общим признаком системы является наличие некоторого множества элементов. Для любого реального объекта, рассматриваемого в качестве системы, характерно наличие ярко выраженных дифференцированных его частей, сторон. Существенный признак любых системных объектов – определенные связи элементов или внутренне специфические *отношения* между ними, которые в совокупности с элементами образуют *целостность* системы. Целостность системы означает единство, согласованность всех функционирующих элементов.

Поэтому, прежде всего, необходимо определить оптимальное количество элементов, которые могут входить в *систему профессиональной компетентности* специалистов социальной работы.

---

<sup>1</sup> Аверьянов А. Н. Системное познание мира: методолог. проблемы. М.: Политиздат, 1985. 263 с.

<sup>2</sup> Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Уфа, 2009. 42 с.; Анциферова Л. И. Системный подход к изучению функционирования и развития личности. М.: Наука, 1982. 140 с.; Афанасьев В. Г. Общество: Системность, познание, управление. М., 1981. 250 с.

Следующая существенная особенность системного подхода – *управление*. Как отмечают В. Садовский и Э. Юдин, специфичной чертой сложно организуемых систем является наличие в них процессов управления<sup>1</sup>. В связи с этим системное изучение проблемы непрерывной профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы не только позволяет вскрыть параметры непрерывной профессиональной подготовки, но и дает возможность описать их педагогический инструментарий, т. е. управление формированием знаний и умений студентов в области социального образования. Сущность управления заключается в поиске методов, форм работы учащихся и студентов с целью формирования основных знаний и умений, навыков и компетенций, а также личностных качеств специалиста, необходимых для работы в системе социальных служб и учреждений.

Управленческий цикл, как известно, состоит из нескольких этапов: формулировка цели, программно-целевое планирование, организация социальной деятельности, корректировка деятельности, анализ обратной связи, определение эффективности учебной деятельности обучающихся. Совпадение результатов с намеченной целью – оптимальный вариант учебного процесса, смысл управления.

Применительно к построению системы непрерывной профессиональной подготовки будущих специалистов социальной работы системный подход, с нашей точки зрения, представляет собой построение конкретных научно-теоретических знаний о различных аспектах этой системы, для получения которых необходимо:

- выявить основные *элементы* системы непрерывной профессиональной подготовки будущего специалиста социальной работы;
- определить *структуру* системы как единство устойчивых системообразующих иерархических взаимосвязей между этими элементами и различными ее уровнями;

---

<sup>1</sup> Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. 2000. № 8. С. 39–52; Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. 176 с.

- выделить *функции* отдельных уровней и элементов системы, в совокупности обеспечивающих ее *целостное функционирование*.

Непрерывная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы представляет собой систему, она образует единое целое, элементы которого взаимодействуют друг с другом, дополняют друг друга и объединены единой целью.

Системное моделирование понимается как историческая форма метода моделей, обладающая двоякой сущностной гносеологической характеристикой, в соответствии с которой предмет моделирования рассматривается как система, а сам модельный познавательный процесс расчленяется на систему моделей, каждая из которых отображает дисциплинарный срез моделируемой системы, а все вместе дают ее обобщенное представление<sup>1</sup>. Объектами системного моделирования выступают сложные социально-экономические явления и процессы, необходимо включающие в себя человеческий фактор. Практическим основанием системного моделирования является та степень интеграции наук, которая достигнута на сегодняшний день.

Сферы применения моделирования, по существу, неограниченны. Его главная задача – воспроизвести на основании сходства с существующим объектом другой, заменяющий его объект. Модель – это аналог оригинала. Она должна иметь сходство с оригиналом, но не заменять его, иначе само моделирование теряет смысл. Моделирование – многоплановый метод исследования, один из путей познания.

При разработке концептуальной модели непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы на основе интегративно-дифференцированного подхода были учтены общие требования, предъявляемые к моделям:

- обладать такими качествами, как полнота, адекватность и эволюционность; она должна обеспечить возможность ши-

---

<sup>1</sup> Волкова В. Н., Денисов А. А. Основы теории систем и системного анализа. С. 456.

- рогого диапазона изменений, добавлений, чтобы наиболее точно воспроизвести социальный объект, явление, процесс;
- быть в меру абстрактной, чтобы иметь возможность оперировать большим числом переменных, но не допускать сомнений в надежности и практической полезности полученных результатов;
  - укладываться во временные рамки решения задач;
  - ориентироваться на реализацию с помощью существующих возможностей, т. е. быть осуществимой на данном уровне развития общества;
  - обеспечивать получение новой полезной информации о социальном объекте (явлении, процессе) в плане поставленной задачи исследования;
  - строиться с использованием установившейся терминологии;
  - предусматривать возможность проверки ее истинности, полноты ее соответствия изучаемому социальному объекту, явлению, процессу<sup>1</sup>.

В качестве главных критериев оценки моделей выступают:

- новизна отражения (интуитивное отражение, качественное описание, наглядная имитация, системное воспроизведение);
- распространенность (социальная сфера в целом, отрасль, социальная группа и т. д.), уровень разработанности (выдвинута идея, построена схема, разработан алгоритм и т. д.)<sup>2</sup>.

Создавая модель *полифункционального профессионального пространства*, остановимся подробнее на понятии «пространство» в сопоставлении его с понятием «среда».

В современном толковом словаре русского языка пространство трактуется как: 1) «...неограниченная видимыми пределами протяженность (большая площадь чего-либо); 2) промежутков между чем-либо; 3) перен. область распространения чего-либо»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Основы социальной работы: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Под ред. Н. Ф. Басова. М.: Академия, 2004. С. 267–268.

<sup>2</sup> Там же. С. 268.

<sup>3</sup> Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. М.: АСТ; Астрель, 2006. Т. 2. М-П. С. 1106.

С философской точки зрения, пространство есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, существование и взаимодействие элементов во всех материальных системах<sup>1</sup>.

В социальной психологии «пространство личности» трактуется как часть окружающего пространства, в которой живет человек и в пределах которой находятся объекты, оказывающие влияние на его психологию и поведение<sup>2</sup>.

Под образовательным пространством понимается пространство, на протяжении которого сохраняется общегосударственное единство в образовании при проведении его децентрализации. Это сохраняет взаимосвязь и преемственность отдельных образовательных структур и соблюдение прав каждого гражданина государства на получение полноценного образования, вне зависимости от места проживания<sup>3</sup>.

Так, у В. С. Лазарева и М. М. Поташника понятие «пространство образования» раскрывается через следующие основные характеристики:

- субъективно-деятельностные (субъекты образовательной деятельности, их типы, множественность, разнообразие, характер связей и отношений);
- ценностно-ориентационные (образовательные запросы, ценности и ориентации, цели, направления нисходящей дифференциации и диверсификации образования на уровнях региональном, муниципальном, локальном и сублокальном – вплоть до пространства урока и педагогического события);
- содержательные (концептуальные, включая модели организации содержания образования – предметно-информационную, деятельностно-технологическую, личностно

---

<sup>1</sup> Философский энциклопедический словарь / Под ред. С. С. Аверинцева и др. С. 519.

<sup>2</sup> Немов Р. С. Психологический словарь. М.: ВЛАДОС, 2007. С. 317.

<sup>3</sup> Педагогика: большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. С. 478.

- ориентированную, социокультурную; предметные проекции – образовательная среда, образовательная институция, образовательный процесс);
- организационно-управленческие (образовательная политика, раскрываемая через ее цели и средства; основные формы организации образования – образовательная система, образовательный проект, образовательный комплекс, образовательные территория, регион; способы межведомственного, сферного управления)<sup>1</sup>.

Ю. В. Громыко фиксирует внимание на различных формах организации пространства, к которым относятся, например, образовательные программы, проекты, системы, комплексы.

Различают понятия «образовательная система», «образовательное пространство» и «образовательная среда». Если *образовательная система* – это совокупность образовательных институтов и механизмов реализации взаимодействия между этими институтами, то *образовательное пространство* включает в себя не только институты, но и масс-медиа, ориентированные на образование, общественность, вовлеченную в решение проблем образования, а также господствующие в данное время образовательные теории и социально-психологические стереотипы, регламентирующие поведение людей по поводу их отношения к образованию.

*Среда становится образовательной* тогда, когда появляется личность, имеющая интенцию на образование. При этом одна и та же среда может быть образовательной для одного человека и абсолютно нейтральной в этом смысле для другого. Каждый человек имеет шанс самостоятельно формировать свою образовательную среду в границах определенного образовательного пространства, выбирая те или иные образовательные институты или занимаясь самообразованием. При этом можно отметить, что важнейшим условием успешности организации процесса обучения является

---

<sup>1</sup> Управление развитием школы: Пособие для рук. образоват. учреждений / В. С. Лазарев и др. / Под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. М.: Новая шк., 1995. 462 с.

обретение обучаемыми способности формирования и постоянного расширения собственного образовательного пространства, не только за счет формирования осознанной интенции на учебу, но и при помощи овладения целым комплексом инструментов<sup>1</sup>.

Таким образом, можно сказать, что если понятия *образовательная система* и *образовательное пространство* носят в значительной степени объективный характер, то понятие *образовательная среда* в большей степени субъективировано<sup>2</sup>.

В педагогике выделяется и *воспитательное пространство*. По мнению И. А. Колесниковой, пространство воспитания может быть рассмотрено как часть «педагогической реальности, как мера бытийного объема, обуславливающая существование того или иного типа воспитания». Образно говоря, это «территория», где существуют источники воспитательного влияния, порождаются его факторы, действуют определенные закономерности и принципы, т. е. возможна деятельность, цель которой – воспитание человека<sup>3</sup>.

Согласно И. Д. Демаковой<sup>4</sup> и Л. И. Маленковой<sup>5</sup>, воспитательное пространство – освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач. Что же касается Л. И. Новиковой, Л. Н. Селивановой и В. А. Караковского<sup>6</sup>, то они говорят о «педагогически целесообразно организованной среде», окружающей ребенка или детей (класс, школа, дом, двор, микрорайон, город, область и т. п.).

---

<sup>1</sup> Шатон Г. И. Теоретический анализ проблемы управления образовательными системами [Электронный ресурс]. Редим доступа: [www.irex.ru/press/pub/polemika/03/sha](http://www.irex.ru/press/pub/polemika/03/sha).

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии.

<sup>4</sup> Демакова И. Д. Гуманизация пространства детства // Народное образование. 2001. № 4. С. 167–172.

<sup>5</sup> Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. вузов. М.: Пед. общ-во России, 2002. 480 с.

<sup>6</sup> Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Л. Н. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: теория и практика школьных воспитательных систем.



С точки зрения пространственно-средового и системного подходов, «воспитательное пространство» можно рассматривать как многоуровневую, педагогически целесообразно организованную среду, в которой интегрируются деятельностный, коммуникативный, компаративный, социально-предметный, экологический, эмоциональный и информационный компоненты<sup>1</sup>.

Воспитательное пространство высшего учебного заведения представляет собой определенную системно-структурную целостность, включающую взаимосвязь разнообразных компонентов: организованное объединение преподавателей и студентов (субъекты деятельности); сферы их действий и порядок выполнения функций; пространственно-временные связи и личностные отношения; способы взаимодействия и совместной деятельности в интересах достижения поставленных целей и задач; содержание и предполагаемые результаты воспитания и профессиональной подготовки будущего специалиста. Воспитательное пространство способствует самоопределению и студентов, и преподавателей в разнообразных сферах деятельности, во взаимодействии с различными сообществами, их самоактуализации в социальном и культурном контексте<sup>2</sup>.

Если среда в основе своей – *данность*, то воспитательное пространство, в трактовке Л. И. Новиковой<sup>3</sup>, – *результат конструктивной деятельности*, достигаемый в целях повышения эффективности воспитания, причем, деятельности не только созидательной, но и *интегрирующей*. При этом под воспитательным пространством понимаются специально организованная педагогическая среда, структурированная система педагогических факторов и условий становления человека<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Антимова Е. А., Мосина А. В. Модель проектирования воспитательного пространства факультета // *Alma mater*. 2006. № 9. С. 61.

<sup>2</sup> Гребенкина Л. К., Жокина Н. А. Система профессионального воспитания студентов в условиях перехода высшей школы на многоуровневое образование // *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 7. С. 14–18.

<sup>3</sup> Новикова Л. И. Школа и среда.

<sup>4</sup> Боротко Н. М. Система профессионального воспитания в вузе: Учеб.-метод. пособие / Под ред. Н. К. Сергеева. М.: АПКИППРО, 2005. 120 с.

Характерные признаки пространства – его протяженность, структурность, взаимосвязь и взаимозависимость элементов, его выделенность из среды, обязательно воспринимаемая воспитанником субъективно (образ пространства, выделенного из среды)<sup>1</sup>.

В отношении трактовки понятий «пространство» и «среда» мы придерживаемся точки зрения О. А. Леоновой. *Средовой подход* ситуативен и привязан к конкретным вещам, объектам; направлен на встраивание человека в социальную ситуацию ответственности предлагаемым ориентирам. Однако с возрастом, по мере накопления опыта, выходя на все новые уровни образования, человек – осознанно или нет – формирует выбор собственного события с Миром, который может совпадать или расходиться с объективно существующей средой. Так среда становится образовательным пространством<sup>2</sup>.

«Если в среду может войти любое влияние, то в своем пространстве человек действует избирательно... Образовательное пространство построено на качествах, а среда – на стремлении к равенству, на количестве. Среда – знаковая система образовательного пространства, условие возможного понимания людьми друг друга в ходе достижения целей образования, а понимание подразумевает существование известной общности и различия»<sup>3</sup>.

Под полифункциональным пространством профессионального развития в системе профессионального образования понимается специально организованная педагогическая среда – структурированная система педагогических факторов и условий для становления личности человека.

Полифункциональное профессиональное пространство социального образования строится на *принципах*:

- *системности* – ориентирует на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов, на выявление

---

<sup>1</sup> Борытко Н. М. Система профессионального воспитания в вузе: Учеб.-метод. пособие. С. 105.

<sup>2</sup> Леонова О. А. Педагогика традиционная и другая // *Alma mater*. 2005. № 5. С. 21.

<sup>3</sup> Леонова О. А. Педагогика традиционная и другая. С. 21.

многообразных связей сложного объекта и сведение их в единую закономерность;

- *целостности* – отражает внутреннее единство объекта, его относительную автономность, независимость от окружающей среды;
- *субъектности* – предполагает рассмотрение обучающегося с точки зрения его способности быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно осуществлять действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни;
- *интегративности* – предусматривает объединение в одно целое (упорядоченное и структурированное) ранее разъединенных, неупорядоченных явлений, частей, элементов;
- *диверсификации* – в образовании подразумевает разнообразие, расширение видов предоставляемых услуг, освоение новых видов деятельности. Этот принцип включает совокупность более *частных принципов*: соответствия (удовлетворение потребности в выпускниках, обладающих качествами профессиональной мобильности); ответственности образования (необходимость повышения качества профессиональной подготовки и уровня требований к квалификации профессиональных кадров); личностной направленности (удовлетворение потребности личности в многообразии образовательных услуг); свободы выбора (расширение свобод образовательных учреждений в предоставлении образовательных услуг).

Под непрерывным образованием специалистов социальной сферы понимается тот профессионально-образовательный сегмент, который пополняет профессиональные кадры государственно-общественных структур и институтов социальной направленности: медицинских, образовательных, правовых, учреждений социального развития, помощи, поддержки, защиты населения и многих других. Непрерывное социально-профессиональное образование является компонентом федеральной системы общего и профессионального образования, включает последовательность

уровней: социально-профильного довузовского, среднего специального, высшего, послевузовского (рис. 13).

Структурно-функциональная блок-схема системы непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы предстает в виде взаимодействия пропедевтического, профессионально-гностического, оценочно-прогностического, координирующего, систематизирующего модулей, каждый из которых реализует свои целевые установки, содержательно-технологические задачи в сфере поэтапного профессионально-личностного развития специалиста. Система непрерывного социально-профессионального образования в университетском комплексе реализует следующие функции: аксиологическую, маркетинговую, организационно-процессуальную; мониторинговую (рис. 9).

На основе проведенного теоретического исследования, а также анализа практического инновационного опыта, накопленного в отечественном образовании, в Институте социального образования Уральского государственного педагогического университета была создана *модель полифункционального образовательного-профессионального пространства* с позиции интегративно-дифференцированного подхода при отборе, проектировании и реализации профессиональной подготовки специалистов социального профиля. В соответствии с идеей интегративно-дифференцированной непрерывной подготовки специалистов социальной сферы, актуализирующей у них развитие качеств профессиональной конкурентоспособности, модель полифункционального профессионально-образовательного пространства включает следующие компоненты: социальное пространство, образовательное (вузовское) пространство и личностное пространство. Эти компоненты представлены на рис. 10.

**Социальное пространство** включает структуры, обеспечивающие поддержку интегративной профессиональной подготовки специалистов –координационный совет, ассоциацию выпускников, попечительский совет, ученый совет УрГПУ, учебно-методические объединения по специальностям и др.

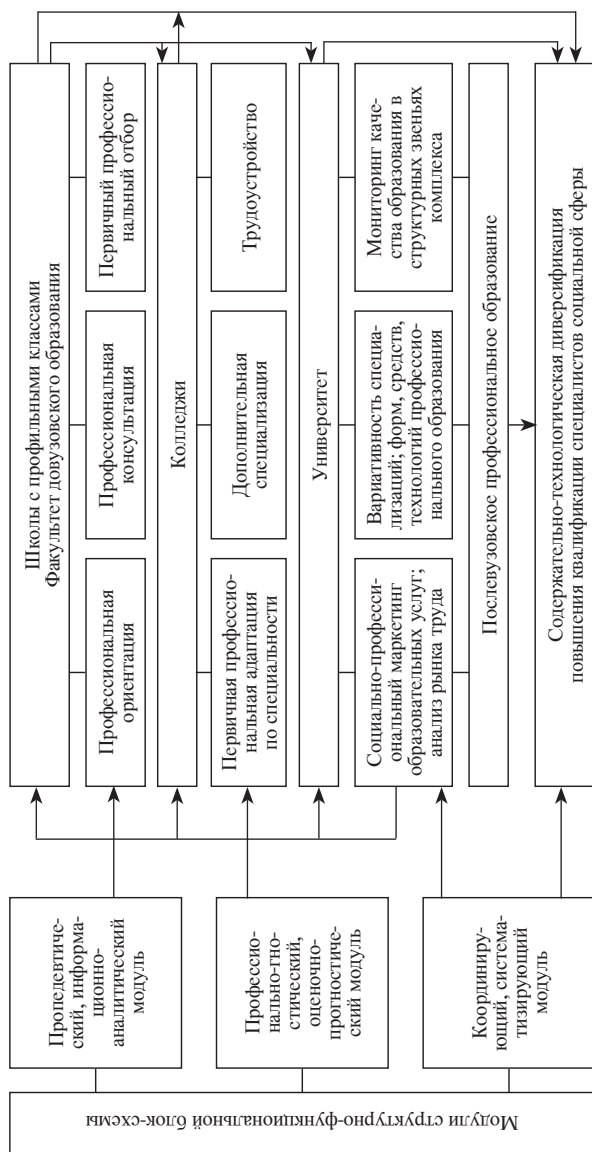


Рис. 9. Структурно-функциональная блок-схема системы непрерывной профессиональной подготовки специалиста социальной сферы

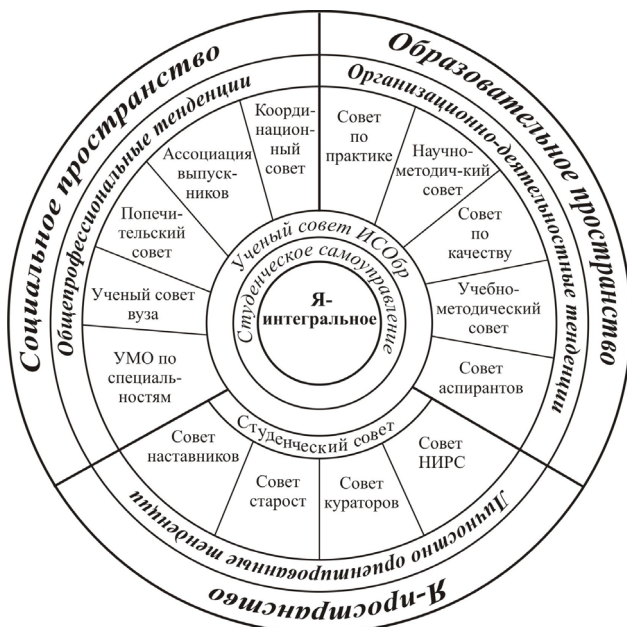


Рис. 10. Полифункциональное образовательное профессиональное пространство

**Образовательное пространство** представляют структуры, которые непосредственно включены в реализацию интегративной профессиональной подготовки специалистов – совет по практике, научно-методический совет, совет по качеству, учебно-методический совет, совет аспирантов и др.

Основу **Я-пространства** составляет студенческий совет, который включает совет наставников, совет старост, совет кураторов, совет научно-исследовательской работы студентов (студенческая академия наук).

Основная тенденция современной реальности в области высшего и среднего профессионального образования – это раскрытие творческого потенциала будущего специалиста, усиление личной ответственности за социальную реализацию собственного предназначения, а также за решение конкретных проблем.

Одним из условий полноценного активного социального развития личности будущего специалиста является создание различных форм коллективной *самоорганизации*. Процесс обновления студенческого самоуправления направлен на придание ему социально-практического характера, что обусловлено необходимостью сознательного, ответственного отношения студентов к возможностям и перспективам своей профессиональной и культурно-нравственной самоорганизации и участия в социальном управлении.

Современное *студенческое самоуправление* сконцентрировано на решении трех наиболее актуальных *задач*:

- стать условием реализации творческой активности и самостоятельности в учебно-познавательном, научно-профессиональном и культурном направлениях;
- стать реальной формой студенческой демократии с соответствующими правами, возможностями и ответственностью;
- стать средством социально-правовой самозащиты.

Во-первых, студенческое самоуправление является одной из форм воспитательной работы вуза, которая направлена на формирование самодостаточной, творческой личности, с активной жизненной позицией, подготовку современных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда.

Во-вторых, студенческое самоуправление – это и одна из форм молодежной политики Российской Федерации, проводимой в целях консолидации студенческого общественного движения, наиболее полного исследования потенциала студенчества в социально-экономических преобразованиях общества, решения студенческих проблем.

Развитие студенческого самоуправления *направлено* на:

- усиление роли студенческих общественных объединений в гуманистическом воспитании студентов, воспитание в духе толерантности, нетерпимости к проявлениям экстремизма;
- утверждение демократического образа жизни, взаимной требовательности, чувства социальной справедливости, здорового морально-психологического климата, укрепление нравственных основ студенческой семьи, утверждение,

- на основе широкой гласности, нравственных принципов, нетерпимости к антиобщественным проявлениям в быту;
- контроль и организацию учебной и научной деятельности, повышение эффективности и успешности учебы, активизацию самостоятельной творческой деятельности студентов в учебном процессе, с учетом современных тенденций развития системы непрерывного образования;
- формирование потребности в решении актуальных научных проблем по избранной специальности – через систему научно-технического творчества студенческой молодежи;
- развитие и углубление инициативы студенческих коллективов в организации гражданского воспитания;
- формирование в учебных группах, на курсах и факультетах коллективов студентов;
- формирование лидеров студенческих коллективов.

Выделим основные *функции* органов студенческого самоуправления Института социального образования:

- взаимодействие с органами студенческого самоуправления других учебных структурных подразделений УрГПУ, учебных заведений региона;
- поиск и включение в общественную работу социально активных студентов, стимулирование деятельности студенческих объединений;
- участие в организации и управлении учебно-воспитательным процессом в Институте;
- участие в системе обеспечения и контроля качества подготовки специалистов;
- представление интересов студентов на всех уровнях;
- разработка и реализация собственных социально-значимых программ и поддержка студенческих инициатив;
- создание *единого* информационного *пространства* для студентов, преподавателей и сотрудников Института;
- профилактика асоциальных проявлений в студенческой среде;
- поддержка правопорядка в студенческой среде, взаимодействие с правоохранительными органами;



- трудоустройство (решение проблемы вторичной занятости студентов и поиска работы для выпускников, формирование студенческих отрядов);
- участие в процессе назначения стипендий и распределении мест в общежитиях;
- участие в поддержке студенческих семей;
- участие в поддержке малообеспеченных категорий студентов;
- организация досуга, отдыха и оздоровления студентов;
- анализ студенческих проблем, определение перспектив и путей их решения;
- выражение интересов студенческой молодежи в среде общественности, на уровне Института, Университета; взаимодействие с органами исполнительной и законодательной власти субъектов Российской Федерации и муниципальных образований.

Взаимодополняющая (интегративная) педагогическая деятельность всех структурных подразделений Института социального образования УрГПУ была признана на всероссийском и международном уровнях. Сертифицированная система менеджмента качества, в соответствии с требованиями ИСО 9001 : 2000 в области действия «Проектирования и реализации образовательных услуг в сфере высшего профессионального образования», подтвердила политику и миссию Института в области качества системы профессиональной подготовки специалистов в рамках интегративного профессионального пространства (сертифицирующий орган – TUV NORD Германия).

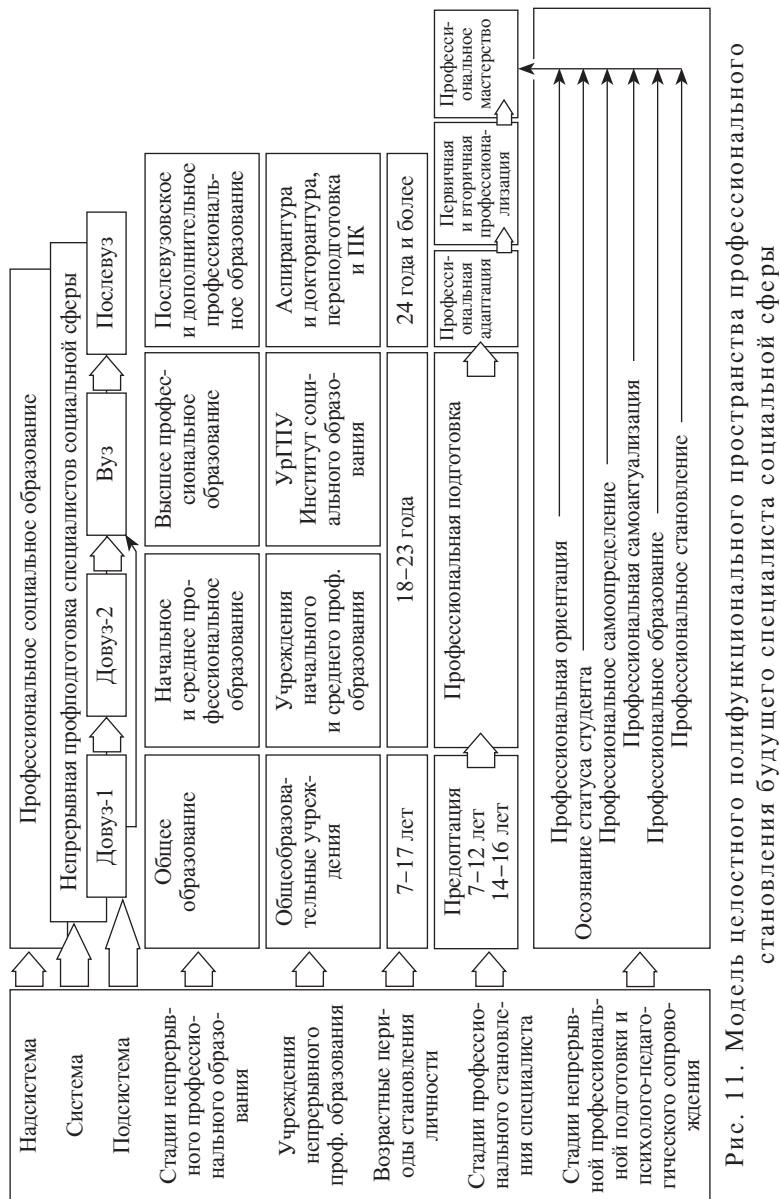
*Структурная модель* целостного образовательного пространства («довуз – вуз – послевуз») непрерывной профессиональной подготовки в университете представлена на рис. 11, а содержательный алгоритм формирования уровней профессиональных компетенций будущего специалиста, с учетом временного объема учебной нагрузки – кредитных единиц: от профессиональной ориентации до послевузовской системной организации профессиональной и научной подготовки и практики в университете представлен на рис. 12.

Основополагающие положения концепции интегративно-дифференцированного образования специалиста социальной сферы в университете в процессе моделирования позволили разработать *профессиограмму* специалиста социальной сферы, предназначенную для проектирования его непрерывной профессиональной подготовки, применяемую на всех этапах подготовки и деятельности специалиста социального профиля (профессиональная ориентация, профессиональное образование и повышение квалификации, научное образование, профессиональные отбор, подбор и аттестация персонала, профессиональное консультирование и проектирование карьеры и др.) и отражающую динамику изменения ведущей деятельности и личности специалиста социальной сферы на всех стадиях его непрерывного профессионального развития (оптации, профессионального образования, профессиональной адаптации, первичной и вторичной профессионализации, а также профессионального мастерства и профессионального творчества). На каждой стадии определены структурные составляющие деятельности такого специалиста (конкретные виды деятельности, направляемые стратегическими целями и мотивами; профессиональные действия, направляемые тактическими целями; способы осуществления действий в конкретных условиях и оценка их результативности и др.), являющиеся основой для выделения профессиональных функций специалиста социальной сферы (мотивирующих, целевых и операционных), реализация которых приводит к развитию основных подструктур личности специалиста (профессиональной направленности, профессиональной компетентности, профессионально важных качеств и психофизиологических свойств).

Таким образом, концепция непрерывной подготовки специалиста социальной сферы определяет стратегию планирования задач и достижения целей образовательной программы. При этом мы используем методику оценки качества образовательных программ<sup>1</sup>, предполагающую 2-цикловую организационно-содер-

---

<sup>1</sup> Эволюция программ подготовки инженеров в Томском политехническом университете / Под ред. А. И. Чучалина. Томск: Изд-во ТПУ, 2006. С. 42.



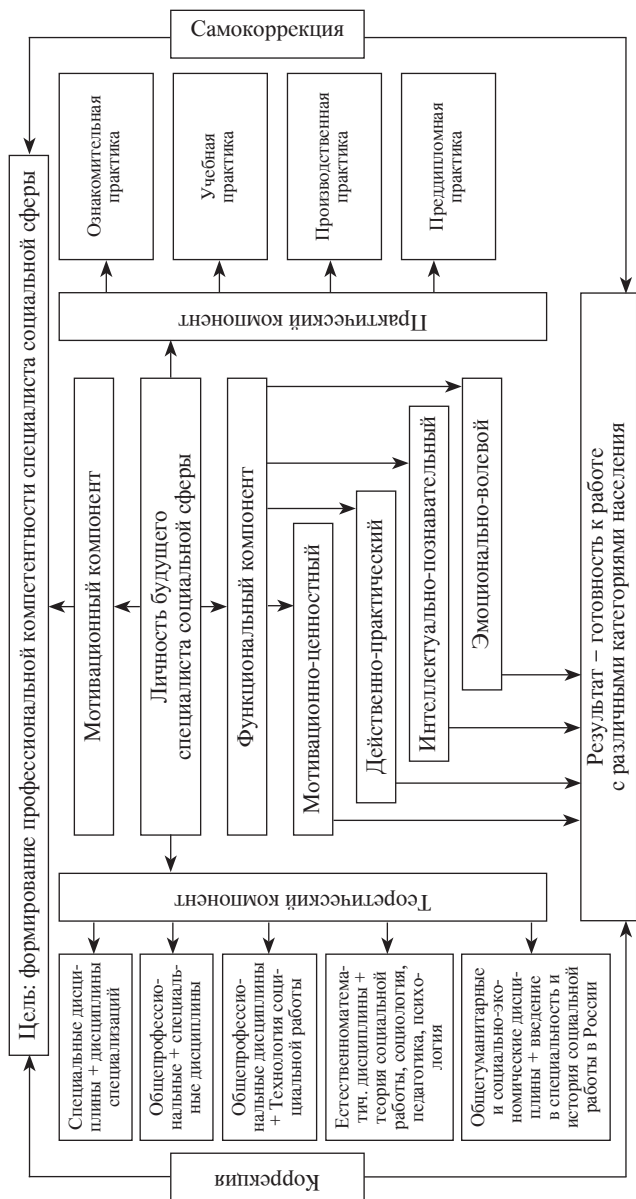


Рис. 12. Теоретическая модель формирования профессиональной компетентности специалиста социальной сферы

жательную модель непрерывной профессиональной подготовки специалиста в вузе (рис. 13).

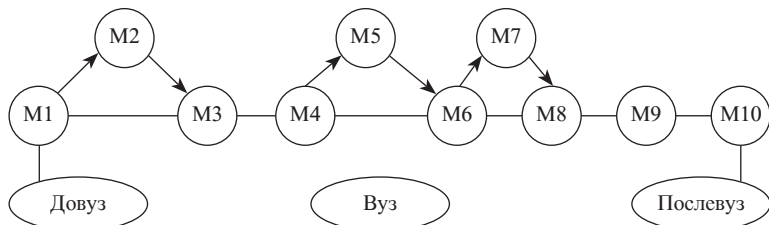


Рис. 13. Организационно-содержательная модель непрерывной профессиональной подготовки специалиста в вузе

Организационно-содержательная модель непрерывной профессиональной подготовки в университете представляет единый цикл (внешний и внутри университетской деятельности) и состоит из *отдельных модулей* проекта: (M1) – потребности заинтересованных сторон в подготовке специалистов; (M2) – совместное формирование целей основной образовательной программы; (M3) – интеграция и дифференциация науки-образования для достижения целей образования); (M4) – определение того, как результаты будут получены; (M5) – оценка результатов образования; (M6) – определение уровней усвоения образовательной программы; (M7) – организация образовательного процесса; (M8) – полифункциональное образовательное пространство; (M9) – оценка качества подготовки (внутренняя и внешняя); (M10) – результаты образования и перспективы дальнейшего профессионального обучения. Потребности заинтересованных сторон (работодателей и др.) определены внешним циклом организационно-содержательной модели непрерывной профессиональной подготовки специалиста в вузе и являются исходными данными для определения целей такой подготовки, а внутренний цикл определяет образовательную стратегию вуза по планированию, достижению и оцениванию результатов непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы.

Рассмотрим педагогические условия реализации концепции целостной системы проекта, которая включает:

- *цели* (М12) – *формирование* универсальных и профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций;
- *подходы* (М2, 3, 4): системный, интегративно-дифференцированный, практико-ориентированный, компетентностный, исследовательский;
- *принципы* (М3, 4, 5, 6): непрерывность, многовариативность, интегрированность, преемственность, гуманизация и демократизация образования;
- *инновационное содержание* (М6, 7, 8): учебно-методический комплекс по специальности;
- *инновационные средства* (М8, 9);
- *инновационные организационные формы* – (М9): прохождение практики в социальных учреждениях разной ведомственной подчиненности;
- *дидактические условия* педагогического проекта (М1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10): целостность, интегративность, дифференцированность, инновационная содержательность, технологичность, результативность, этапность, уровневость;
- *уровни усвоения* (М6): подготовительный, репродуктивный, эвристический, концептуально-креативный, интеллектуально-инициативный;
- *результаты* (М10) – достижение сбалансированного и гармоничного синтеза академических и профессионально-ориентированных знаний и компетенций, базовых практических навыков; становление интеллектуально-творческой инициативы; готовность будущего специалиста к профессиональному саморазвитию, непрерывному самосовершенствованию и формированию знания «на опережение».

Реализация интегративно-дифференцированной непрерывной профессиональной подготовки специалистов осуществляется в соответствии с поэтапным становлением личности специалиста на каждом курсе обучения.

На этапе *осознания статуса студента* (I курс) происходит целостное развитие личности, связанное с освоением им новой социальной роли и овладением общенаучными основами профессии. Оно характеризуется большой податливостью личности к влиянию окружающих. В этот период у студентов, как правило, отсутствует дифференциация своих ролей. Обучающиеся приобщаются к студенческому образу жизни, своеобразным формам коллективной жизни. На данном этапе студенты устанавливают новые социальные связи, адаптируются к условиям жизни в вузе.

На этапе *профессионального самопознания* (II курс) продолжается специализированное развитие личности студентов, формируются их культурные запросы и потребности. Они обретают уверенность и самостоятельность, включаются не только во все формы обучения и воспитания, но и активно участвуют в работе общественных организаций и движений. В этот период усиливается внимание к общепрофессиональным дисциплинам.

На этапе *профессионального самоопределения* (III курс) усиливается внимание студентов к дисциплинам предметной подготовки, укрепляются мотивы к профессиональной деятельности. На этом этапе начинается специализация, повышается интерес к научным исследованиям, познаются особенности выбранной профессии. При этом развивается социальная активность студентов и, как правило, повышается степень их самоорганизации.

Этап *профессиональной готовности* (IV–V курсы) связан с установками на будущую деятельность, что побуждает осваивать методы и технологии работы специалиста. На этом этапе более осознанно студент подходит к выбору места практики для приобретения опыта профессиональной деятельности.

На каждом этапе профессионального становления личности студентов особое внимание уделяется развитию конкретных качеств – характеристик профессиональной конкурентоспособности специалиста (рис. 14).

Основные направления непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы – теоретическое, практическое, научно-исследовательское и общекультурное, пред-

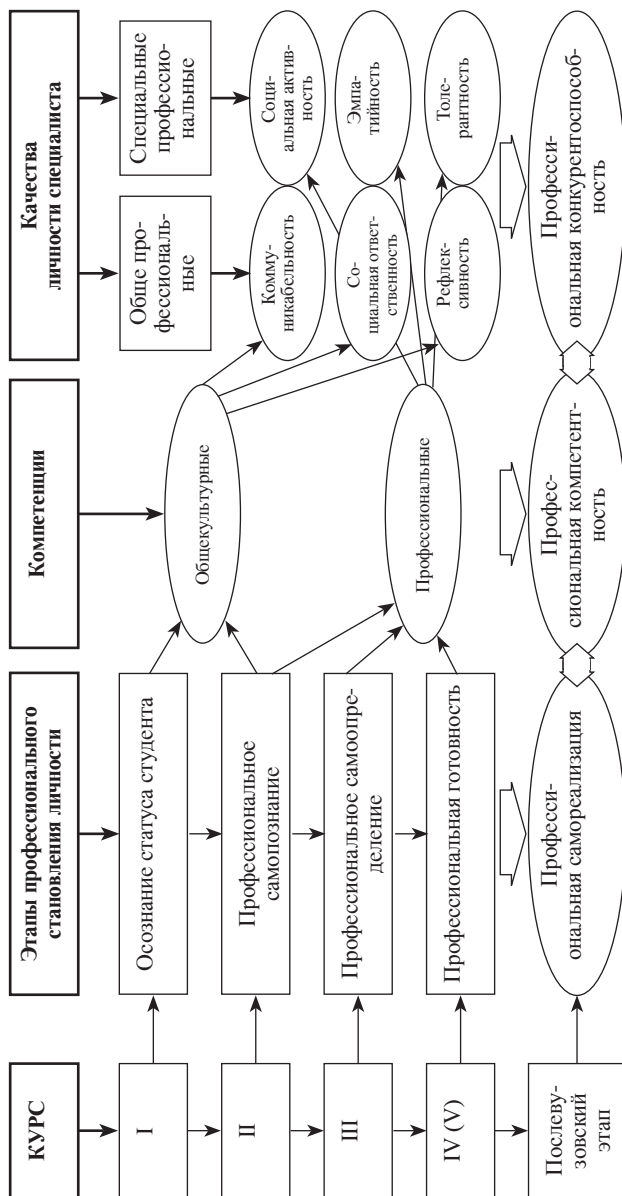


Рис. 14. Развитие качеств профессиональной конкурентоспособности выпускника



ставлены на рис. 15. Теоретическое направление реализует все блоки содержания подготовки, составляющие государственный стандарт образования; практическое направление представлено разными видами практики – ознакомительной, учебной, производственной, стажерской; научно-исследовательское направление раскрывает организационные основы научно-исследовательской деятельности в системе подготовки, в соответствии с которыми она может быть встроенной в учебный процесс, дополняющей его или параллельной ему; общекультурное направление представлено разными видами организованной деятельности: культурно-досуговой, профессионально-ориентационной, гражданско-правовой, информационно-познавательной, здоровье-сберегающей. Результатом осуществления всех указанных направлений выступает профессионально конкурентоспособный специалист социальной сферы, качества которого выявляются в разных формах представления – на государственной аттестации, в виде портфолио.

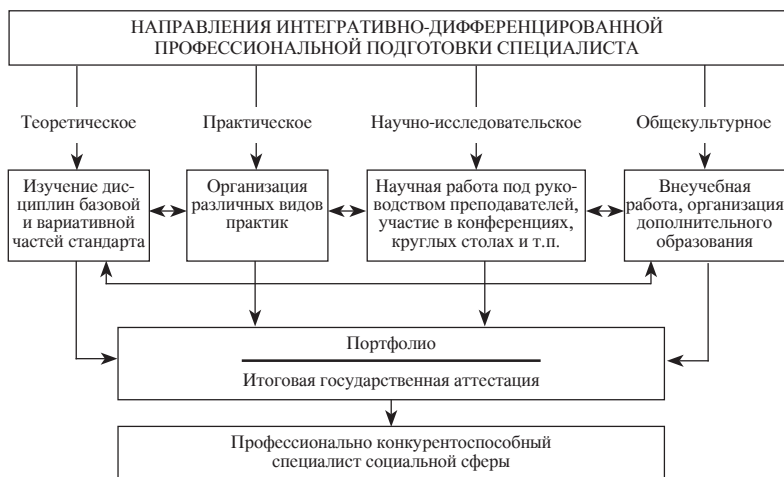


Рис. 15. Реализация интегративно-дифференцированного подхода к подготовке специалистов социальной сферы

Поэтапное усложнение и диверсификация технологий, форм, методов, способов реализации непрерывной профессиональной подготовки специалистов в логике интегративно-дифференцированного подхода отражены в табл. 8.

Таблица 8

**Интегративно-дифференцированная непрерывная  
профессиональная подготовка  
специалистов социальной сферы**

Направления подготовки	Этапы становления личности студента и компетенции	Качества профессионально конкурентоспособной личности студента
<b>I КУРС</b>		
	Осознание статуса студента	Коммуникабельность Социальная ответственность Рефлексивность
Теоретическое	Общекультурные компетенции: быть готовым к сотрудничеству с коллегами, работе в коллективе; быть способным и готовым находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готов нести за них ответственность; уметь использовать в своей деятельности нормативно-правовые документы; уметь критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков;	Лекционные и семинарские занятия; контрольные работы; самостоятельная работа; курс «Культура учебной деятельности» и др.
Практическое	Профессиональные компетенции: быть готовым решать проблемы клиента путем привлечения соответствующих специалистов, мобилизации собственных сил, физических, психических и социальных ресурсов клиента; способен последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеть русским литературным языком, навыками устной и письменной речи, способен выступать публично и работать с научными текстами	Ознакомительная практика в семьях, воспитывающих детей-инвалидов; экскурсии в социальные учреждения; курс «Основы волонтерской деятельности»; организация праздников для детей-сирот и др.
Научно-исследовательское		Написание эссе; участие в научно-практических конференциях; знакомство с деятельностью студенческой академии наук; курс «Организация труда начинающего исследователя» и др.
Общекультурное		Адаптационный учебно-методический сбор; выбор кружков, секций, творческих клубов; участие в воспитательных мероприятиях (творческих, военно-патриотических, спортивных и т. п.); освоение роли студента и др.

Продолжение табл. 8

II КУРС		
	Профессиональное самопозна- ние	Коммуникабельность Социальная ответственность Рефлексивность
Теоретиче- ское	Общекультурные компетенции: осознавать социальную значи- мость своей будущей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;	Лекции и семинарские заня- тия, контрольные и самосто- ятельные работы; курс «Ор- ганизация самостоятельной работы студентов»
Практиче- ское	владеть культурой мышления, развивать способности к обоб- щению, анализу, восприятию информации, к постановке цели и выбору путей ее достижения; уметь логически верно, аргумен- тировано и ясно строить устную и письменную речь Профессиональные компетен- ции:	Учебная практика в летних оздоровительных лагерях; организация досуговых ме- роприятий для ветеранов; участие в волонтерских акциях; встречи со специ- алистами социальных учреждений; курсы «Осно- вы профориентологии» и «Имиджология»
Научно-ис- следователь- ское	быть готовым к посреднической, социально-профилактической, консультационной и социаль- но-психологической деятельно- сти по проблемам социализации, абилитации и реабилитации; быть готовым к обеспечению социальной защиты, помощи и поддержки, предоставлению социальных услуг отдельным лицам и социальным группам;	Написание тезисов доклад- ов; участие в студенческих научно-практических кон- ференциях; в вузовских и межвузовских дискуссиях; проведение исследования в рамках курсовой работы; курс «Культура публичного выступления», «Визит до- цента» и др.
Общекуль- турное	быть способным к созданию соци- ально и психологически благо- приятной среды в социальных организациях и службах	Участие в студенческих отря- дах; подготовка и проведение олимпиад, конкурсов для школьников и учащихся уч- реждений НПО и СПО и др.
III КУРС		
	Профессиональное самоопреде- ление	Социальная активность Эмпатийность Толерантность
Теоретиче- ское	Общекультурные компетенции: владеть способностью понимать и использовать в профессиональ- ной и общественной деятельно- сти современное сочетание	Лекции, семинарские заня- тия, практикумы, самосто- ятельная работа (тезисы, до- клады, рецензии); пресс-кон- ференции;

## Продолжение табл. 8

	инновационного и традиционно-го, социально-исторического и повседневно-прагматического, социогенетического и актуально-сетевого, технологического и феноменологического.	курс «Лидером быть трудно?» и др.
Практическое	Профессиональные компетенции: быть готовым к разработке и реализации социальных технологий, учитывающих особенности современного сочетания глобального, национального и регионального, специфику социокультурного развития общества;	Производственная практика в учреждениях образования и комплексных центрах социального обслуживания населения; встречи с работниками министерств и ведомств; курс «Твоя профессиональная карьера»
Научно-исследовательское	быть способным к созданию социально и психологически благоприятной среды в социальных организациях и службах; быть способным исследовать особенности культуры социальной жизни, благополучия, поведения в социальной сфере различных национально-этнических и половозрастных, а также социально-классовых групп	Научные исследования при написании докладов, курсовых работ, статей; участие в хозяйственных и грантовых работах; подготовка и проведение студенческих научно-практических конференций по самовоспитанию и саморазвитию, «Визит профессора»
Общекультурное		Участие в благотворительных акциях; подготовка и проведение олимпиад, конкурсов для школьников и учащихся учреждений НПО и СПО и др.
IV–V КУРС		
	Профессиональная готовность	Социальная активность Эмпатийность Толерантность
Теоретическое	Профессиональные компетенции: быть готовым к предупреждению и профилактике личной профессиональной деформации, профессиональной усталости, профессионального «выгорания»; быть способным осуществлять оценку качества социальных услуг на основе достижений современной квалиметрии и стандартизации; стремиться к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства;	Лекции (лекция-конференция, лекция-консультация), выездные семинарские занятия; пресс-конференции, коллоквиумы и др.

*Окончание табл. 8*

Практиче- ское	быть способным к компетентно- му использованию законодатель- ных и других нормативных актов федерального и регионального уровней; быть готовым соблюдать профес- сионально-этические требования	Практика стажерская (управ- ленческая); реализация про- граммы развития компьютер- ной грамотности у пожилых людей; курс «Я-профессио- нал» и др.
Научно-ис- следователь- ское	в процессе осуществления про- фессиональной деятельности; владеть способностью анализа специфики социокультурного пространства, инфраструктуры обеспечения социального благо- получия представителей различ- ных общественных групп	Мастер-классы, семинары для студентов младших кур- сов; научные исследования в рамках выполнения курсо- вых и выпускных квалифика- ционных работ; разработка проектов для участия в кон- курсах, грантах и др.
Общекуль- турное		Участие в конкурсах имен- ных стипендий, профес- сионального мастерства; организация внеучебных мероприятий для студентов младших курсов; курс «Рабо- та над собственной биогра- фией» и др.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. В результате исследования разработана концепция интегративно-дифференцированного непрерывного профессионального образования, обосновывающая его методологию, теоретические и практические основы построения образовательного процесса, уровневый, поэтапный характер системы профессиональной подготовки. На методологическом уровне концепция интегрирует положения известных педагогических подходов, обосновывающих направления, этапы и модель непрерывной профессиональной подготовки, на теоретическом уровне – раскрывает совокупность принципов осуществления непрерывного профессионального образования (комплексности, цикличности, приоритета качества, непрерывности), на практическом уровне раскрывает основные факторы осуществления процесса непрерывного профессионального образования (организационно-управленческий, функционально-процессуальный, ресурсно-организационный и аксиологический).
2. Выявлена сущность основных факторов практического осуществления концепции интегративно-дифференцированного непрерывного профессионального образования:
  - *организационно-управленческий* (создание модели полифункционального пространства, объединяющего в единое целое три взаимодействующих компонента: социальное пространство, образовательное (вузовское) пространство и личностное пространство;
  - *функционально-процессуальный* (внедрение интегративно-дифференцированной непрерывной профессиональной подготовки специалистов согласно основным направлениям развития социального образования: реализация основной образовательной программы, подготовка кадров

- в рамках дополнительного общего и профессионального образования, подготовка и повышение квалификации научно-педагогических кадров, научно-исследовательская деятельность, воспитательная работа и социальная поддержка работников и обучающихся, международное сотрудничество, административно-управленческая деятельность, осуществление механизма гарантий качества образования;
- *ресурсно-организационный* (создание системы учебно-методического, научно-методического, кадрового, материально-технического, информационного, финансового, нормативно-правового обеспечения);
  - *аксиологический* (направленность интегративно-дифференцированной профессиональной подготовки специалистов на формирование у всех субъектов взаимодействия (заинтересованных сторон) общечеловеческих ценностей, ценностей профессии и ценностей личности, отвечающих требованиям социального общества и профессионального сообщества).
3. Построена модель профессиональной подготовки специалистов социальной сферы на основе создания целостного полифункционального пространства профессионального становления будущего специалиста (социальное, образовательное и личностное), реализующая принципы системности, целостности, субъектности, интегративности, диверсификации.
  4. Выявлены организационно-педагогические условия реализации основных этапов профессиональной подготовки специалистов социальной сферы с I по IV(V) курс (осознание статуса студента, профессиональное самопознание, профессиональное самоопределение и профессиональная готовность) и организации взаимодействия субъектов образовательного процесса (организационно-целевой, процессуально-деятельностный, критериально-диагностический и качественный).
  5. Разработано содержание системы непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в

русле интегративно-дифференцированного подхода, включающей направления (теоретическое, практическое, научно-исследовательское, общекультурное) и уровни (межотраслевой, междеятельностный, межпредметный, межличностный, внутриличностный).

Основными преимуществами интегративно-дифференцированной профессиональной подготовки являются: формирование целостного представления об окружающем мире; обновление содержания образования за счет расширения и углубления предмета познания; актуализация новых механизмов и способов познавательной деятельности; развитие рациональных и оптимальных приемов достижения поставленной цели; совершенствование учебно-методических и научно-методических комплексов; повышение качества профессионального образования посредством объединения кадровых, информационных и материально-технических ресурсов, формирование научного мировоззрения и дивергентности мышления; развитие способности к самоконтролю и самореализации; развитие стремления к регулярному обновлению профессиональных знаний и умений; формирование интегральных качеств личности – активности, самостоятельности, рефлексивности, ответственности и др.

6. Основными результатами осуществления разработанной концепции и созданной в процессе исследования модели явилось повышение качества профессионального образования, формирование конкурентоспособной личности будущего специалиста социальной сферы, характеризующейся профессиональной компетентностью, совокупностью общих и специальных профессиональных качеств

Дальнейшие перспективы изучения интегративно-дифференцированного подхода в системе непрерывного профессионального образования видятся в создании взаимосвязанных моделей подготовки специалистов на уровне среднего, высшего и послевузовского профессионального образования.



## БИБЛИОГРАФИЯ

Аверьянов, А. Н. Системное познание мира [Текст] : методолог. проблемы. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.

Амирова, Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13. 00. 08. – Уфа, 2009. – 42 с.

Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике [Текст]. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 497 с.

Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст]. – СПб. : Питер, 2001. – 380 с.

Андреев, В. И. Саморазвитие конкурентоспособной личности менеджера [Текст]. – Казань : КГУ, 1992. – 423 с.

Анискина, Н. Н. Концепция качества непрерывного профессионального образования в России (Доклад на 48 Европейской Конференции по качеству) [Текст]. – М., 2004. – Сент. – С. 18–25.

Антимова, Е. А. Модель проектирования воспитательного пространства факультета [Текст] / Е. А. Антимова, А. В. Мосина // *Alma mater*. – 2006. – № 9. – С. 61–63.

Антонов, А. Н. Преемственность и возникновение нового знания в науке [Текст]. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 172 с.

Анциферова, Л. И. Системный подход к изучению функционирования и развития личности [Текст]. – М. : Наука, 1982. – 140 с.

Артюхина, А. Проектирование и создание образовательной среды для профессионально-личностного развития студентов [Текст] // *Вестник высшей школы*. – 2006. – № 9. – С. 15–22.

Арутюнян, Ю. В. О потенциале межэтнической интеграции в московском мегаполисе [Текст] // *СоцИс*. – 2005. – № 1. – С. 27–40.

Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст]. – М. : Высшая школа, 1980. – 367 с.

Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа [Текст] : учеб. для студентов вузов. – М. : Смысл ; Академия, 2002. – 416 с.

Афанасьев, В. Г. Общество: Системность, познание, управление [Текст]. – М., 1981. – 250 с.

Ахлибинский, Б. А. Категориальный аспект понятия интеграция [Текст] // Диалектика как основа интеграции научного знания в условиях революционной перестройки современного общества, дальнейшего развития науки и техники. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – С. 50–60.

Бабина, С. Н. Интеграция технологического и физического образования учащихся школ и студентов педагогических вузов [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 39 с.

Бадя, Л. В. Прогрессивные идеи социальной педагогики и социальной работы в России: история и современность [Текст]. – М., 1995. – 145 с.

Байденко, В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса [Текст] / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалистов : науч.-метод. сб. – М., 2002. – 176 с.

Байденко, В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап [Текст] / В. И. Байденко, Д. ван Зантворт. – М. : Европейский фонд образования, 2003. – 160 с.

Бараковская, Н. И. Об интеграции понятия «субъективация» [Текст] // Прикладные проблемы педагогической интеграции : тезисы докл. – Екатеринбург : СИПИ, 1992. – С. 33–34.

Барнз, Д. Т. Социальная работа с семьей в Англии [Текст]. – М., 1993. – 234 с.

Барон, Р. Обучение социальной педагогики и социальной работе в Федеративной республике Германии [Текст] / Р. Барон, Х.-Й. Браунс, Д. Крамер // Социальная педагогика и социальная работа за рубежом. – Вып. 5. – М., 1991. – С. 34–48.

Безрогов, В. Г. Концептуализация и моделирование в истории педагогики [Текст] / В. Г. Безрогов, Т. Н. Матулис // Всемирный

историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. – М., 1996. – С. 59–101.

Безрукова, В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации [Текст] // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : сб. науч. тр. / отв. ред. В. С. Безрукова. – Свердловск, 1990. – С. 5–26.

Безрукова, В. С. Теория педагогической интеграции как методологическое знание [Текст] // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : сб. науч. тр. / отв. ред. В. С. Безрукова. – Свердловск, 1991. – Вып. 2. – С. 5–13.

Безрукова, В. С. Словарь нового педагогического мышления [Текст]. – Екатеринбург, 1992. – 167 с.

Безрукова, В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике [Текст]. – Екатеринбург : [б. и. ], 1994. – 152 с.

Бекренев, А. Н. Интегрированная система высшего инженерного образования [Текст] / А. Н. Бекренев, В. Н. Михелькевич // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 25–28.

Белозерцев, Е. П. Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1990. – 40 с.

Белухин, Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики [Текст] : курс лекций : в 2 ч. – М. : МРДЭК, 1996–1997.

Белухин, Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики [Текст]. – М. : Тодек, 1996. – 120 с.

Беляева, А. П. Теоретические основы интеграции профессионально-технического образования [Текст]. – Свердловск, 1988.

Беляева, А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования [Текст]. – СПб. : Ин-т профтехобразования РАО, 1997. – 235 с.

Беляева, Л. А. Категории «социальная работа» и «социально-педагогическая деятельность» в их взаимосвязи [Текст] / Л. А. Беляева, М. А. Беляева // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / Отв. ред. М. А. Галагузова. – Вып. 3. – Екатеринбург, 1998. – С. 185–197.

Бердяев, Н. А. Самопознание [Текст]. – М. : Эксмо ; Харьков ; Фолио, 2000. – 621 с.

Берталанфи, Л. Общая теория систем – критический обзор [Текст] // Исследования по общей теории систем / Общ. ред. В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. – М. : Прогресс, 1969. – С. 23–82.

Берулава, М. Н. Теоретические основы интеграции образования [Текст]. – М. : Совершенство, 1998. – 192 с.

Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст]. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

Беспалько, В. П. О возможностях системного подхода в педагогике [Текст] // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 59–62.

Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст]. – М. : Высш. шк., 1995. – 336 с.

Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М., 1993. – 270 с.

Блауберг, И. В. Философский принцип системности и системный подход / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Вопросы философии. – 2000. – № 8. – С. 39–52.

Боброва, Е. М. Психологические особенности профессионального самопознания студентов педвузов [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19. 00. 07. – М., 1989. – 16 с.

Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

Большой Российский энциклопедический словарь [Текст]. – М. : Большая Рос. энцикл., 2003. – 1888 с.

Бондаревская, Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания [Текст] // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.

Бордовская, Н. В. Педагогика [Текст] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 300 с.

Бордовский, Г. А. Управление качеством образовательного процесса [Текст] : моногр. / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Тряпицын. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2001. – 359 с.

Борытко, Н. М. Система профессионального воспитания в вузе [Текст] : учеб.-метод. пособие / под ред. Н. К. Сергеева. – М. : АПКиППРО, 2005. – 120 с.

Булыко, А. Н. Большой словарь иноязычных слов [Текст]. – 2-е изд., испр. – М. : Мартин, 2008. – 704 с.

Буровской, А. М. Ноосферное образование и ноосферная культура [Текст] // Междунар. конф. по экологическому образованию детей : тезисы докл. – М. ; Обнинск, 1995. – С. 13–14.

Вартофский, М. Модели. Репрезентация и научное понимание [Текст] / пер. с англ. / Общ. ред. и послесл. И. Б. Новика, В. Н. Садовского. – М. : Прогресс, 1988. – 507 с.

Васильева, С. В. Интеграция содержания обучения как средство совершенствования профессиональной подготовки специалистов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994. – 186 с.

Вербицкая, Н. О. К проблеме разработки методологии прогнозирования потребностей рынка труда в выпускниках системы профессионального образования [Текст] / Н. О. Вербицкая, М. Э. Матафанов, В. А. Федоров // Образование и наука : Известия Уральского отделения РАО. – 2002. – № 3 (15). – С. 86–95.

Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекст. подход [Текст]. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.

Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения [Текст]. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. спец-тов, 2004. – 84 с.

Вестник Удмуртского университета. Сер. Психология и педагогика [Текст]. – Ижевск, 2006. – № 9.

Виенанд, М. Основные принципы и функции социальной работы и социальной педагогики [Текст] / пер. с нем. // Социальная работа. – 1992. – № 6. – С. 52–55.

Викулина, М. А. Личностно-ориентированная подготовка студентов в педагогическом вузе (основы теории) [Текст]. – Н. Новгород : НГЦ, 2000. – 136 с.

Вирина, И. В. Формирование и развитие конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда [Текст] : автореф. дис. ... канд. экон. наук. – М., 2007. – 24 с.

Вишнякова, С. М. Словарь профессионального образования [Текст]. – М. : АПО РАО, 1999 – 317 с.

Волкова, В. Н. Основы теории систем и системного анализа [Текст] / В. Н. Волкова, А. А. Денисов. – СПб. : СПбГУ, 1997. – 510 с.

Выготский, Л. С. Лекции по психологии [Текст] // Собр. соч. : в 6 т. / под ред. В. В. Давыдова. – М., 1982. – Т. 2. – С. 362–465.

Высшее профессиональное образование – синтез теории и практики [Текст] : сб. статей. Ч. 1 / под ред. М. Б. Сапунова, И. Б. Федорова. – М. : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2009. – 180 с.

Высшее профессиональное образование – синтез теории и практики [Текст] : сб. статей. Ч. 2 / под ред. М. Б. Сапунова, И. Б. Федорова. – М. : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2009. – 164 с.

Вьюнова, Н. И. Теоретические основы интеграции и дифференциации психолого-педагогического образования студентов университета [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1999. – 41 с.

Галагузова, Ю. Н. Теория и практика профессиональной подготовки социальных педагогов [Текст] : моногр. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 151 с.

Галагузова, Ю. Н. Социально-педагогическая деятельность с неблагополучной семьей в центре социальной помощи детям [Текст] : учеб. пособие / Ю. Н. Галагузова, В. В. Ремезова. – Н. Новгород : ВГИПА, 2001. – 146 с.

Галагузова, М. А. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект [Текст] : моногр. / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова. – М. : Владос, 2010. – 222 с.

Гамидуллаев, Б. Н. Самоуправление: потенциал личности [Текст]. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 589 с.

Гегель, Г. В. Сочинения [Текст] : в 14 т. – М. : Гос. социал.-экон. изд-во, 1937. – Т. 5: Наука. Логика. – 715 с.

Гершунский, Б. С. Педагогические аспекты непрерывного образования [Текст] // Вестн. высшей школы. – 1992. – № 4–6. – С. 18–21.

Гершунский, Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика [Текст]. – М. : Флинта ; Наука, 2003. – 768 с.

Гладкова, М. Н. Интегративно-дифференцированный подход к процессу обучения педагогическим дисциплинам студентов вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2004. – 27 с.

Глинский, Б. А. Моделирование как метод научного исследования [Текст] / Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов, Б. С. Дынин и др. – М. : Изд-во МГУ, 1965. – 248 с.

Горюнова, Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 2006. – 427 с.

Горячев, М. Д. Социальная педагогика и социальная работа за рубежом [Текст]. – Самара, 1998. – 240 с.

ГОСТ Р ИСО 9000-2001. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь [Текст]. – М. : Изд-во стандартов, 2001. – 26 с.

ГОСТ Р ИСО 9001-2001. Системы менеджмента качества. Требования [Текст]. – М. : Изд-во стандартов, 2001. – 21 с.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031300 – Социальная педагогика [Электронный ресурс] / МО РФ 14.04.2000 г. № 388 пед/сп. – Режим доступа: [www.tspu.edu.ru/files/gos\\_standart/22\\_file.doc](http://www.tspu.edu.ru/files/gos_standart/22_file.doc).

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 350500 – Социальная работа [Электронный ресурс] : МО РФ 10.03.2000 г. № 83 мжд/сп. – Режим доступа: [www.sutd.ru/files/spec/04010165.doc](http://www.sutd.ru/files/spec/04010165.doc).

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития [Текст] : колл. моногр. / Под ред. Я. И. Кузьминова, Д. В. Пузанкова, И. Б. Федорова, В. Д. Шадрикова. – М. : Логос, 2004. – 328 с.

Гребенкина, Л. К. Система профессионального воспитания студентов в условиях перехода высшей школы на многоуровневое образование [Текст] / Л. К. Гребенкина, Н. А. Жокина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 14–18.

Григорьев, С. И. Социальное образование и трудности гуманизации подготовки специалистов [Текст] // Гуманизация образования – императив XXI века / науч. ред. И. А. Зимняя. – Набережные Челны, 1996. – Вып. 2. – С. 45–52.

Григорьев, С. И. Стандарт многоуровневой подготовки социальных педагогов и социальных работников как основа качества подготовки кадров для учреждений социальной сферы [Текст] / С. И. Григорьев, Л. Г. Гуслякова [и др.]. – Барнаул, 2001. – 166 с.

Григорьев, С. И. Концептуальные основы социального образования в современном российском обществе [Текст] / С. И. Григорьев, Л. Г. Гуслякова. – Барнаул, 2002. – 57 с.

Григорьев, С. И. Социальная работа и социальная педагогика: общее и различное в контексте культуроцентричности, глобализма и регионализма [Текст] / С. И. Григорьев, Л. Г. Гуслякова, Л. К. Синцова // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – М., 2007. – Вып. 5. – С. 451–474.

Громкова, М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.

Громыко, Ю. Концепция развития образования к 2015 г. [Текст] / Ю. Громыко, В. Давыдов и др. // Народное образование. – 1999. – № 1–2.

Губарев, В. В. Проблемы управления качеством образования [Текст] // Качество образования. Достижения. Проблемы: материалы IV Междунар. науч.-метод. конф. / В. В. Губарев, О. И. Михеенко / под ред. А. С. Вострикова. – Новосибирск : НГТУ, 2001. – С. 49–51.

Губарев, В. В. Системное представление качества образования [Текст] // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 30–35.

Гузеев, В. В. Образовательная технология: от приема до философии [Текст]. – М. : Знание, 1996. – 112 с.

Гузеев, В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология [Текст]. – М. : Народное образование, 2001. – 240 с.



Гуслякова, Л. Г. Социальное образование – образование XXI века [Текст] // Социальные науки и социальное образование / Отв. ред. Г. И. Осадчая. – М., 2004. – С. 77–82.

Гуськова, Н. Д. Обеспечение качества высшего образования в системе приоритетов Болонского процесса [Текст] / Н. Д. Гуськова, Т. А. Салимова // Интеграция образования. – 2007. – № 3/4. – С. 60–66.

Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст]. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования [Текст]. – Ростов-н/Д : Изд. РостГПУ, 2000. – 440 с.

Данюшенков, В. С. Современные представления о социальном пространстве [Текст] / В. С. Данюшенков, Н. В. Иванова // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 28–33.

Данюшенков, В. С. Интегративно-дифференцированный подход в организации профильного обучения в сельской школе: концепция, модели [Текст] // Профильная школа. – М. : Рус. журнал, 2005. – № 2 (11). – С. 15–24.

Дворецкая, Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2007. – 23 с.

Дегтерев, В. А. К вопросу о компетентностном подходе в системе высшего профессионального образования [Текст] / В. А. Дегтерев, И. А. Ларионова // Образование и наука : Изв. УрО РАО. – 2007. – № 8 (12). – С. 34–39.

Дегтерев, В. А. Единство образования, науки и практики в системе подготовки социальных педагогов [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 10. – С. 92–96.

Дегтерев, В. А. Проектирование в студенческой практике [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 10. – С. 45–49.

Дегтерев, В. А. Качество образовательного процесса как объект управления [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 13. – С. 407–410.

Дегтерев, В. А. Подготовка студентов – будущих специалистов социальной работы к выходу на практику [Текст] // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 4 (14). – С. 314–317.

Дегтерев, В. А. Практика в системе подготовки социальных педагогов в вузе [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 7. – С. 58–62.

Дегтерев, В. А. Развитие социальной активности студенческой молодежи [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 7. – С. 65–71.

Дегтерев, В. А. Практика в системе подготовки специалистов социальной сферы [Текст] / В. А. Дегтерев, А. Ф. Ключина // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 1. – С. 85–92.

Дегтерев, В. А. Конкурентоспособность – категория педагогическая [Текст] // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 65–70.

Дегтерев, В. А. Формирование профессиональной компетенции специалиста по социальной работе [Текст] : моногр. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2005. – 201 с.

Дегтерев, В. А. Развитие компетенций или традиционное обучение [Текст] / В. А. Дегтерев [и др. ] // В кн.: Концептуализация студенческих практик в рамках Болонских критериев : коллект. моногр. – Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. нефтегаз. ун-та, 2008. – С. 103–113

Дегтерев, В. А. Инновационные подходы к профессиональной подготовке специалистов социальной сферы в вузе [Текст] : коллект. моногр. / В. А. Дегтерев [и др. ]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2010. – 215 с.

Дегтерев, В. А. Непрерывная практическая подготовка специалистов социальной работы в вузе [Текст] : коллект. моногр. / В. А. Дегтерев [и др. ]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2011. – 226 с.

Дегтерев, В. А. Студенческая практика в системе непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной работы [Текст] : коллект. моногр. / В. А. Дегтерев [и др. ] ; под общ.

ред. В. А. Дегтерева. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2011. – 179 с.

Дегтерев, В. А. Интегративная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы в вузе [Текст] : моногр. : в 2 ч. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2011. – Ч. 1. – 309 с. ; Ч. 2. – 191 с.

Дегтерев, В. А. Основы социальной работы с детьми-инвалидами [Текст] : учеб. пособие / В. А. Дегтерев, С. А. Миниханова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2003. – 46 с.

Дегтерев, В. А. Профессиональная компетентность специалиста по социальной работе [Текст] : учеб. прогр. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2004. – 14 с.

Дегтерев, В. А. Социальная работа в сфере пенсионного обеспечения [Текст] : учеб.-метод. пособие / В. А. Дегтерев, Т. В. Верещагина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2006. – 116 с.

Дегтерев, В. А. Социальная реклама в средствах массовой информации [Текст] : учеб.-метод. пособие / В. А. Дегтерев, М. А. Есаулкова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2006. – 87 с.

Дегтерев, В. А. Социальная адаптация ребенка к условиям ДОО средствами физического воспитания [Текст] : учеб.-метод. пособие / В. А. Дегтерев, Н. Г. Масленникова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-та, 2006. – 132 с.

Дегтерев, В. А. Социальная работа в учреждениях высшего профессионального образования [Текст] : учеб.-метод. пособие / В. А. Дегтерев, И. А. Курталиева. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2007. – 117 с.

Дегтерев, В. А. Социальные услуги для пожилых: инновационный подход [Текст] : учеб.-метод. пособие / В. А. Дегтерев, К. М. Гушварова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2007. – 141 с.

Дегтерев, В. А. Имидж в профессиональной деятельности социального педагога и социального работника [Текст] : прогр.

спецкурса / В. А. Дегтерев, А. Н. Галагузов. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2009. – 28 с.

Дегтерев, В. А. История зарубежной социальной педагогики [Текст] : учеб. пособие / В. А. Дегтерев [и др. ] ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2009. – 261 с.

Дегтерев, В. А. Социологическое исследование социально-экономического положения бывших военнослужащих, проживающих в Восточном управленческом округе Свердловской области [Текст] : учеб.-метод. пособие / В. А. Дегтерев, И. А. Ахьямова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2009. – 60 с.

Дегтерев, В. А. Имидж профессиональной деятельности специалистов социальной сферы [Текст] : учеб. пособие / В. А. Дегтерев, А. Н. Галагузов, С. И. Глухих. – Екатеринбург : Ажур, 2011. – 104 с.

Дегтерев, В. А. Междисциплинарный комплексный экзамен – составляющая итоговой государственной аттестации социальных работников [Текст] // 10-летие социальной работы в России: актуальные проблемы практики и профессиональная подготовка специалистов в системе высшего образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2002. – С. 56–60.

Профессионализм в социальной работе [Текст] / В. А. Дегтерев, И. А. Ларионова // Современные проблемы подготовки специалистов по социальной работе и социальной педагогике : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2003. – С. 15–22.

Дегтерев, В. А. Некоторые аспекты формирования профессиональной компетентности специалиста по социальной работе [Текст] // Современные проблемы подготовки специалистов по социальной работе и социальной педагогике : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2003. – С. 27–32.

Дегтерев, В. А. Компетентностный подход к организации практики будущих специалистов по социальной работе [Текст] //

Практика – путь к профессиональному партнерству между университетами и учреждениями : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2005. – С. 133–136.

Дегтерев, В. А. Технология волонтерской практики студентов педагогических вузов [Текст] // Модернизация содержания, технологий обучения и воспитания: мировой опыт и проблемы : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Каракол : Изд-во КарГУ, 2007. – С. 86–90.

Дегтерев, В. А. Компетентностный подход к теоретической и практической подготовке специалистов социальной сферы в рамках Болонских критериев [Текст] // Организация студенческих практик в рамках Болонских критериев : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / сост. и общ. ред. И. А. Ахьямова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2008. – С. 83–97.

Дегтерев, В. А. Практика в системе подготовки будущих специалистов социальной работы [Текст] // Профессиональное образование: от теории к практике : сб. науч. тр. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2008. – С. 77–85.

Дегтерев, В. А. Воспитательный потенциал студенческой практики [Текст] / В. А. Дегтерев, В. А. Серeda // Пути повышения качества воспитательной работы в образовательных учреждениях : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Л. К. Гребенкина, Е. М. Аджиева. – Рязань, 2009. – С. 174–178.

Дегтерев, В. А. Коммуникативная компетентность и деловое общение специалистов социальной сферы [Текст] / В. А. Дегтерев, И. А. Ларионова // Педагогическая коммуникация : материалы Междунар. интернет-конф., посвящ. 75-летию акад. В. Д. Ширшова : в 2 ч. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2009. – Ч. 1. – С. 101–108.

Дегтерев, В. А. Модульные технологии в практической подготовке социальных педагогов [Текст] // Социальная педагогика: традиции и инновации : материалы Всерос. конгр. соц. педагогов

с междунар. участием. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2009. – С. 67–71.

Дегтерев, В. А. Интегративно-дифференцированный подход к организации студенческой практики будущих специалистов социальной сферы [Текст] / В. А. Дегтерев, И. А. Ларионова // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве : материалы VI Междунар. науч. конф. – М. : МАНПО, 2009. – С. 150–153.

Дегтерев, В. А. Социальная активность студенческой молодежи в контексте социального образования [Текст] / В. А. Дегтерев, С. И. Глухих // Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. : в 4 ч. – Ч. 4. – Тольятти : Изд-во Волжс. гос. ун-та, 2011. – С. 145–154.

Дегтерев, В. А. Развитие профессиональных качеств будущих социальных педагогов [Текст] // Социальная педагогика: вызовы XXI века : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию соц. педагогики в России : в 2 т. – Т. 1. – Красноярск : Изд-во Краснояр. гос. пед. ун-та, 2011. – С. 279–286.

Дегтерев, В. А. Формирование профессиональной компетентности социального работника в процессе изучения учебных дисциплин [Текст] // Проблемы модернизации педагогического образования : материалы межрегион. науч.-практ. конф. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2004. – С. 95–98.

Дегтерев, В. А. Организация развивающего воспитательно-го пространства вуза и компетентностный подход в подготовке специалистов социальной сферы [Текст] / В. А. Дегтерев, И. А. Ларионова // Совершенствование воспитательной работы в вузе: проблемы и перспективы : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. : в 2 ч. – Ч. 2. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2005. – С. 42–51.

Дегтерев, В. А. Совершенствование воспитательной работы в вузе: проблемы и перспективы [Текст] // Сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. – Ч. 2. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2005. – С. 37–42.

Дегтерев, В. А. Дидактическая модель формирования профессиональной компетентности специалиста [Текст] / В. А. Дегтерев, И. А. Ларионова // Актуальные проблемы обновления общего и профессионального образования : материалы IV регион. науч.-практ. конф. : в 2 ч. – Ч. 2. – Челябинск, 2005. – С. 118–127.

Дегтерев, В. А. Теоретическая модель формирования профессиональной компетенции специалиста по социальной работе [Текст] / В. А. Дегтерев, И. А. Ларионова // Профессиональное образование: тенденции и перспективы развития : сб. науч. трудов. – Новосибирск : СГУПС, 2006. – С. 139–147.

Дегтерев, В. А. Проблемы качества профессионального образования социальных педагогов [Текст] / В. А. Дегтерев, И. А. Ларионова // Социально-педагогическая деятельность: проблемы и перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / науч. ред. М. Н. Акимова. – Самара, 2006. – С. 38–42.

Дегтерев, В. А. Традиционное и компетентностно-ориентированное обучение: теоретический аспект [Текст] // Социальное образование и кадровое обеспечение социальной сферы : материалы VIII Всерос. соц.-пед. конгр. – в 2 т. – Т. 1. – М. : Изд-во РГСУ, 2008. – С. 42–44.

Дегтерев, В. А. Модульно-рейтинговые технологии в вузе [Текст] // Проблемы внедрения модульно-рейтинговой системы обучения курсантов по военно-профессиональным дисциплинам : материалы науч.-метод. конф. – Екатеринбург : Изд-во Екатеринбург. высш. артил. команд. уч-ща, 2009. – С. 44–52.

Дегтерев, В. А. Интегративно-дифференцированный подход к организации студенческой практики будущих специалистов социальной сферы [Текст] / В. А. Дегтерев, И. А. Ларионова // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве : материалы VI Междунар. науч. конф. – М. : МАНПО, 2009. – С. 150–153.

Дегтерев, В. А. Социальное образование и социальная активность молодежи [Текст] / В. А. Дегтерев, И. А. Ларионова // Социальная активность молодежи как условие развития современного общества : сб. науч. тр. по итогам Всерос. соц.-пед. чтений

им. Б. И. Лившица : в 2 ч. – Ч. 1. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2010. – С. 146–157.

Дегтерев, В. А. Модернизация образования и практическая подготовка студентов [Текст] // Вестн. Волж. ун-та им. В. Н. Татищева. – 2010. – Вып. 5. – С. 79–84.

Дегтерев, В. А. Качество и гуманитарные технологии [Текст] // Современные подходы к управлению качеством воспитательной работы в образовательном учреждении : сб. науч. тр. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2011. – С. 101–106.

Дегтерев, В. А. Социальное образование и профессиональная подготовка специалистов социальной сферы [Текст] // Социальное образование XXI века : проблемы и перспективы : сб. науч. тр. по материалам Всерос. соц.-пед. чтений им. Б. И. Лившица : в 2 ч. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2011. – Ч. 1. – С. 57–68.

Дегтерев, В. А. К вопросу о гражданском образовании [Текст] // Гражданская самореализация личности: гражданско-патриотическое воспитание и самовоспитание школьников и студентов : сб. ст. и тез. школьников и студентов. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2011. – С. 70–76.

Демакова, И. Д. Гуманизация пространства детства [Текст] // Народное образование. – 2001. – № 4. – С. 167–172.

Демин, В. А. Профкомпетентность специалиста: понятие и виды [Текст] // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4. – С. 35.

Депенчук, Н. П. Особенности интегративного процесса в науке и формы его реализации [Текст] // Единство и многообразие мира, дифференциация и интеграция знаний. – М. : ИФАН, 1981. – С. 19–22.

Деркач, А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма [Текст] / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : Изд-во РАГС, 1993. – 248 с.

Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала [Текст]. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с.



Джери, Д. Большой толковый социологический словарь [Текст] : в 2 т. / Д. Джери, Дж. Джери. – М. : Вече ; АСТ, 2001. – Т. 2. – 528 с.

Дифференцированная подготовка социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа [Текст] : моногр. – Саратов, 2008. – 156 с.

Добренев, В. И. Методы социологического исследования [Текст] : учеб. для студентов вузов / В. И. Добренев, А. И. Кравченко. – М. : ИНФРА-М, 2008. – 768 с.

Дорожкин, Е. М. Дополнительное профессиональное образование: социально-педагогическая теория и практика [Текст]. – М. : Академия, 2005. – 144 с.

Доэл, М. Практика социальной работы [Текст] / пер с англ. / под ред. Б. Ю. Шапиро / М. Доэл, С. Шардлоу. – М., 1995. – 237 с.

Дьяченко, М. И. Психология высшей школы [Текст] : учеб. пособие / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Тесей, 2006. – 416 с.

Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка [Текст] : в 3-х т. – М. : АСТ ; Астрель, 2006. – Т. 2 : М-П. – 1160 с.

Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка [Текст] : в 3 т. – М. : АСТ ; Астрель, 2006. – Т. 3 : Р-Я. – 973 с.

Жуков, В. И. Университетское образование: история, социология, политика [Текст]. – М. : Академ. Проект, 2003. – 384 с.

Жуков, В. И. Российские преобразования: социология, экономика, политика [Текст]. – М. : Академ. Проект, 2003. – 656 с.

Жуков, В. И. Модернизация современного отечественного социального образования: концептуально-теоретические основы [Текст]. – М. : Изд-во РГСУ, 2007. – 72 с.

Жуков, В. И. Россия в глобальном мире: философия и социология преобразований [Текст] : в 3 т. – Т. 3 : Философия и социология образования и культуры. – М. : Изд-во РГСУ, 2007. – 614 с.

Завалко, Н. А. Теория и практика индивидуализации процесса обучения в многоступенчатой системе «детский сад-школа-вуз» [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 2001. – 36 с.

Загвязинский, В. И. О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе [Текст] // Образование и наука. – 1999. – № 1. – С. 32–40.

Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования [Текст]. – СПб : РГПУ, 1995. – 234 с.

Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст]. – 2-е изд. – М., 2001. – 48 с.

Зарубежный опыт социальной работы [Текст] / под ред. Л. Г. Гусляковой, М. И. Попковой. – Барнаул ; Шумановка, 2000. – 86 с.

Заславская, О. В. Учебный процесс и воспитательная система школы [Текст] // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается / Под ред. Л. И. Новиковой, Р. Б. Вендровской, В. А. Караковского. – М., 1996. – С. 34–44.

Заславская, Т. И. Современное российское общество: социальный механизм трансформации [Текст]. – М. : Дело, 2004. – 400 с.

Захаренко, В. В. Интеграция знаний: модель баланса [Текст] / В. В. Захаренко и др. // Высшее образование в России. – 1994. – № 1. – С. 173–185.

Захаров, Н. Н. Профессиональная ориентация школьников: организация и управление [Текст]. – М. : Педагогика, 1988. – 272 с.

Звонников, В. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход [Текст] / В. Звонников, М. Чельшкова. – М. : Логос ; Университетская книга, 2009. – 272 с.

Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 336 с.

Зеер, Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования [Текст]. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 225 с.

Зеер, Э. Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования [Текст] // Образование в Уральском регионе: научные основы развития : тезисы докл. II Науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 2002). – Екатеринбург : РГПУ, 2002. – В 3-х ч. – Ч. 2. – С. 23–25.

Зеер, Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности [Текст]. – Екатеринбург : РГППУ, 2002. – 124 с.

Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования [Текст] : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 480 с.

Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] // Образование и наука : Известия Уральского отделения РАО. – 2004. – № 3 (27). – С. 42.

Зеер, Э. Ф. Понятийно терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – М., 2007. – Вып. 5. – С. 345–356.

Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие для пед. вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 2002. – 384 с.

Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст]. – М. : Исслед. центр проблем кач-ва подгот. спец-тов, 2004. – 42 с.

Зинченко, В. П. Предпосылки становления непрерывного образования [Текст] // Советская педагогика. – 1991. – № 1. – С. 81–87.

Зинченко, В. П. Человек развивающийся: очерки российской психологии [Текст] : учеб. / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.

Зислин, Я. М. Некоторые вопросы теории и методологии управления процессом самоопределения личности в современных условиях [Текст] // Проблемы управления процессом профессионального самоопределения личности в современных условиях : материалы красной науч.-практ. конф. / под ред. Я. М. Зислина. – Барнаул, 1999. – С. 30–33.

Зорина, Л. Я. Единство естественнонаучной и гуманитарной культур в условиях дифференцированного обучения [Текст] // Школа. – 1996. – № 6. – С. 38–42.

Иванов, А. В. Сознание и мышление [Текст]. – М. : МГУ, 1994. – 204 с.

Иванова, Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности [Текст]. – М. : МГУ, 1987. – 208 с.

Игошев, Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете [Текст] : моногр. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 201 с.

Игошев, Б. М. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект [Текст] // Известия Уральского гос. ун-та. – 2008. – № 56. – С. 34–40.

Игошев, Б. М. Развитие профессиональной мобильности специалистов – перспективное направление деятельности педагогического университета [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 6. – С. 74–78.

Ильенкова, С. Д. Показатели качества образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.elitarium.ru/2006/08/04/pokazатели\\_kachestva\\_obrazovaniya.html](http://www.elitarium.ru/2006/08/04/pokazатели_kachestva_obrazovaniya.html).

Ингекамп, К. Педагогическая диагностика [Текст]. – М. : Педагогика, 1991. – 178 с.

Инновационные процессы в образовании [Текст] : материалы XXVII Межд. науч.-метод. конф. – Кемерово : КемГУ, 2006. – 653 с.

Кагерманиян, В. С. Оценка качества образовательных профессиональных программ ВПО и образованности выпускников. Перспективный подход [Электронный ресурс] // Проблемы научно-методического и организационного обеспечения единого образовательного пространства : тезисы докл. Всерос. конф. – М., 2001. – Режим доступа: [http://old.sgu.ru/orgwork/docs/mat\\_vosp.doc](http://old.sgu.ru/orgwork/docs/mat_vosp.doc).

Казанович, В. Г. Анализ представленности компетенций в действующих государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования [Текст] / В. Г. Казанович, Л. В. Кошелева, Г. П. Савельева, Г. П. Самощенко // Актуальные

проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций : материалы XV Всерос. науч.-метод. конф. – М. ; Уфа : Исслед. центр проблем кач-ва подгот. спец-тов, 2005. – 38 с.

Калиновский, Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Омск, 2001 – 46 с.

Кант, И. Сочинения [Текст] : в 6 т. – Т. 3. – М. : Мысль, 1964. – 510 с.

Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: теория и практика школьных воспитательных систем [Текст] / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Л. Н. Селиванова. – М. : Новая шк., 1996. – 160 с.

Качество образования. Библиографический указатель. Болонский процесс в документах [Текст] / сост. и пер. Е. В. Шевченко. – М. : Логос, 2003. – 200 с.

Качество образования: концепции, проблемы [Текст] : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск : НГТУ, 2000. – 380 с.

Качество профессионального образования: проблемы, поиски, решения [Текст] : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. / ред. Л. А. Шипилина, О. Л. Осадчук, Т. И. Лаздина, Л. А. Серегина. – Омск : изд-во ОмГПУ, 2008. – 230 с.

Кирсанов, А. А. Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста [Текст]. – Казань, 2000. – 173 с.

Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта [Текст]. – М. : Знание, 1989. – 80 с.

Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 304 с.

Климов, Е. А. Психология профессионала [Текст]. – М. : МГУ, 1996. – 241с.

Климов, Е. А. Пути в профессионализм [Текст]. – М. : Флинта, 2003. – 320 с.

Коджаспирова, Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах [Текст] : учеб. пособие. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 256 с.

Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии [Текст]. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 286 с.

Колтаж, Г. Непрерывное образование: основные принципы [Текст] // Вестник высшей школы. – 1991. – № 6. – С. 52–63.

Компетенции в образовании: опыт проектирования [Текст] : сб. науч. трудов / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ИНЭК, 2007. – 327 с.

Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник [Текст]. – М. : Наука, 1976. – 720 с.

Кононец, Н. А. Модель формирования конкурентоспособных специалистов в профессиональных лицах [Текст]. – Ростов н/Д, 1999. – 120 с.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: приложение к Приказу Минобрнауки России [Текст]. – М., 2002. – 129 с.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. – М. : ЦГЛ, АПК и ПРО, 2004. – 24 с.

Коржуев, А. В. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании [Текст] / А. В. Коржуев, В. А. Попков. – М. : изд-во МГУ, 2003. – 300 с.

Коротяев, Б. И. Методология и принципы интеграции учебных дисциплин [Текст] / Б. И. Коротяев, М. Б. Головкин // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: интегрирование содержания, методов и форм : тезисы докл. науч.-практ. конф. – Свердловск : Свердл. инженер.-пед. ин-т, 1990. – С. 3–4.

Коршунова, Н. Л. Методологические условия однозначности терминов в педагогических исследованиях [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. , 1990. – 17 с.

Коршунова О. В. Интегративно-дифференцированный подход к обучению в сельской школе (на примере предмета «физика») [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Киров, 2006. – 42 с.

Костюк, Г. С. Избранные психологические труды [Текст] / под ред. Л. П. Прокопенко. – М. : Педагогика, 1988. – 302 с.

Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ [Текст]. – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.

Краевский, В. В. Методология педагогического исследования [Текст] : пособие для педагога-исследователя. – Самара, 1994. – 163 с.

Краевский, В. В. Содержание образования: вперед к прошлому [Текст]. – М. : Пед. общ-во России, 2001. – 230 с.

Краткий словарь по философии [Текст] / авт.-сост. Н. Н. Рогаевич. – Мн. : Харвест, 2008. – 832 с.

Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов [Текст]. – М. : Эксмо, 2005. – 944 с.

Крючков, В. К. Инновационные подходы к непрерывному образованию [Текст] // Педагогическое обозрение. – 2006. – № 4. – С. 80–95.

Кузнецов, М. Е. Педагогические основы личностно-ориентированного образовательного процесса в школе [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Брянск, 2000. – 43 с.

Кузнецова, Г. Д. Формирование профессиональной деятельности и личности социального работника [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 17 с.

Кузьмин, В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса [Текст]. – М. : Политиздат, 1980. – 312 с.

Кузьмин, И. П. Интегративно-дифференцированное содержание дополнительного профессионально-педагогического образования [Текст] // Образование и наука, 2000. – № 1(3). – С. 130–141.

Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] : метод. пособие / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – Рыбинск : Науч.-исслед. центр развития творчества молодежи, 1993. – 54 с.

Кустов, Ю. А. Интеграция как педагогическая проблема [Текст] / Ю. А. Кустов, Ю. Ю. Кустов // Интеграция в педагогике и образовании : сб. науч.-метод. работ. – Самара : Самар. инду-стриал. пед. колледж, 1994. – С. 6–17.

Кучко, Е. Е. Инновационный процесс [Текст] // Социология : энцикл. / сост. А. А. Грицанов и др. – Мн., 2003. – С. 367–368.

Лазарев, Г. И. Новому содержанию образования – новые рейтинги [Текст] // Университетское управление. – 2007. – № 2. – С. 40–45.

Лайл, М. Компетенции на работе [Текст] / М. Лайл, Спенсер-мл., С. М. Спенсер / пер. с англ. – М. : НІРРО, 2005. – 384 с.

Ларионова, И. А. Система качества практической подготовки студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа» [Текст] / И. А. Ларионова, А. Н. Ковтунова // Образование и наука: Изв. УрО РАО. – 2008. – № 7 (55). – С. 29–35.

Ларионова, И. А. Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 424 с.

Леднев, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы [Текст]. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.

Лейбович, А. Н. Научно-педагогические основы формирования государственного стандарта профессионального образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1995. – 60 с.

Леонова, О. А. Педагогика традиционная и другая [Текст] // Alma mater. – 2005. – № 5. – С. 18–23.

Лисейчиков, О. Е. Концептуальные подходы к проектированию и обновлению содержания общего среднего образования в реформируемой школе [Текст] // В кн.: На пути к реформе школы: структура и содержание образования. – Мн., 1997. – С. 29–66.

Лиферов, А. П. Основные тенденции интеграционных процессов в мировом образовании [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997. – С. 3.

Лихачев, Б. Т. Экология личности [Текст] // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 23.

Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение [Текст] : учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / под ред. Л. М. Митиной. – М. : Академия, 2005. – 336 с.

Лотман, Ю. М. Избранные произведения [Текст] : в 3 т. – Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллин : Александр, 1992. – 479 с.



Лукина, А. К. Социальная педагогика [Текст] : учеб. пособие. – Красноярск : КГУ, 1996. – 116 с.

Мазурчук, Н. И. Инновационные образовательные теории и технологии УрГПУ [Текст]. – Екатеринбург : УрГПУ, 2008. – 165 с.

Максимова, В. Н. Акмеология. Новое качество образования [Текст]. – СПб : Изд-во ГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 256 с.

Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов. – М. : Пед. общ-во России, 2002. – 480 с.

Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании [Текст]. – М. ; Нижний Новгород : Изд-во ВВАГС, 2002. – 156 с.

Мардахаев, Л. В. Содержательно-дидактическая модель высшего социального образования педагогической ориентации [Текст] // Социальная работа: теория, технология, образование. – М. : Моск. гос. социал. ун-т. , 1997. – Вып. 1. – С. 30–37.

Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст]. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

Маркова, С. М. Теоретические основы проектирования образовательных систем в условиях многоуровневого непрерывного профессионального образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2002. – 45 с.

Марухина, О. В. Системный подход к оценке качества образования [Текст] / О. В. Марухина, О. Г. Берестнева // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 35–36.

Масюкова, Н. А. Теория и практика проектной деятельности в системе повышения квалификации работников образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Мн., 2001. – 301 с.

Матвеева, Т. А. Понятийный аппарат компетентностного подхода в профессиональном образовании [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – М., 2007. – Вып. 5. – С. 357–363.

Машарова, Т. В. Основные положения личностно-ориентированной модели образования [Текст] // Сознание – мировоззрение – мышление. – Вып. 3. – Киров, 1998. – С. 137–148.

Миниханова, С. А. Концепция индивидуализации профессиональной подготовки социальных педагогов: науч.-метод. рекомендации [Текст]. – Н. Новгород, 2005. – 57 с.

Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие в новых социально-экономических условиях [Текст] // Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образования : тезисы междунар. конф. – М. : РАО, 1996. – С. 103–105.

Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] : учеб. пособие для пед. вузов. – М. : Академия, 1998. – 320 с.

Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст]. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 400 с.

Митина, А. М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: концептуальное становление и развитие [Текст]. – М. : Наука, 2004. – 304 с.

Мухаметзянова, Г. В. Инновации в области среднего профессионального образования: региональный подход [Текст] / Г. В. Мухаметзянова, Н. Ю. Посталюк // Магистр. – 1997. – С. 3.

Мухаметзянова, Г. В. Профессиональное образование: Проблемы качества и научно-методическое обеспечение [Текст] / Г. В. Мухаметзянова. – Казань : Магариф, 2005. – 319 с.

Мухаметзянова, Г. В. Интеграция акмеологического и субъектного подходов в профессиональной подготовке специалиста [Текст] / Г. В. Мухаметзянова, З. Ш. Яхина // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 12 (66).

Некрасов, С. Д. Проблема оценки качества профессионального образования специалиста [Текст] // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 1 (24). – С. 42–45.

Немов, Р. С. Психологический словарь [Текст]. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

Непрерывное образование как педагогическая система [Текст] : сб. науч. тр. / НИИ высшего образования / отв. ред. Н. Н. Нечаев. – М. : НИИ ВО, 1995. – 156 с.

Непрерывное образование как фактор устойчивого развития образовательных учреждений [Текст] : пособие для работников образования. Серия: Механизмы устойчивого развития образовательных учреждений в современных условиях. – Вып. 1. / под ред В. А. Ермоленко. – М. : ИТОП РАО, 2000.

Нечаев, Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности [Текст]. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 184 с.

Нечаев, Н. Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности [Текст]. – М. : Исслед. центр Минобрнауки РФ, 2005. – 92 с.

Никитин, В. А. К вопросу о содержании и критериях эффективности высшего социального образования [Текст] // Социальная работа: теория, технология, образование. – М. : МГСУ, 1997. – Вып. 1. – С. 18–23.

Никитин, В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов [Текст] : учеб. пособие. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 2002. – 236 с.

Никитин, В. А. Некоторые проблемы разработки концептуальных основ теории социальной работы [Текст] : сб. науч. ст. – М. : СОТИС, 2008. – 144 с.

Никитина, Н. Ш. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов [Электронный ресурс] / Н. Ш. Никитина, П. Е. Щеглов. – Режим доступа: [www.umj.ru/index.php/pub/inside/334](http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/334).

Никифоров, О. В. Представления о ценности образования [Текст] // RELGA. – 2006. – № 2. – С. 42–44.

Новиков А. М. Профессиональное образование России: Перспективы развития [Текст]. – М. : ИЦПНПО РАО, 1997. – С. 38–39.

Новиков, А. М. Методология образования [Текст]. – М. : Эгвес, 2002. – 320 с.

Новиков, А. М. Методология учебной деятельности [Текст]. – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.

Новикова, Л. И. Школа и среда [Текст]. – М. : Знание, 1985. – 80 с.

О внесении дополнений в Федеральный Закон РФ «Об образовании» [Текст] // Бюллетень Государственного комитета РФ по высшему образованию. – 1996. – № 2. – С. 2–60.

О порядке формирования основных образовательных программ высшего учебного заведения на основе государственных

образовательных стандартов [Текст] : Письмо Минобразования РФ от 19.05.2000 № 14-52-357ин/13.

О высшем и послевузовском профессиональном образовании [Текст] : Федеральный Закон РФ. – М., 2006.

О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы [Текст] : Постановление Правительства РФ от 14.02.2006 г. № 89 // Вестник образования России. – 2006. – № 6. – С. 7–9.

Обучение практике социальной работы: междунар. взгляд и перспективы [Текст] / под ред. М. Дозла и С. Шардлоу ; пер. с англ. – М., 1997. – 223 с.

Обучение социальной работе: преемственность и инновации [Текст] ; пер. с англ. – М., 1996. – 157 с.

Общая и профессиональная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2005. – 368 с.

Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 21-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1989. – 924 с.

Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии [Текст] / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб. : ИОВ; Воронеж : ВИПКРО, 1995. – 232 с.

Осадчая, Г. И. Социальное государство в России: реалии и перспективы [Текст]. – М. : МГСУ, 2003. – 68 с.

Осадчая, Г. И. Социология социальной сферы [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов. – М. : Союз, 2003. – 336 с.

Осипенко, О. А. Модель интеграции ... [Электронный ресурс] // Современное образование. – 2006. – № 5. – Режим доступа: <http://port.kspu.ru/ivt/magazine/1/11.htm>.

Оскарсон, Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана [Текст] // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / под общ. ред. В. И. Байденко, Д. ван Зантворта. Проект ТАСИС ДЕЛФИ. – М. : Европ. фонд подгот. кадров, 2001. – С. 44–46.

Осмоловская, И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе [Текст] : учеб. пособие. – М. : Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та, 2004. – 176 с.

Основы социальной работы [Текст] : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / под ред. Н. Ф. Басова. – М. : Академия, 2004. – 288 с.

Отчет Международной комиссии ЮНЕСКО по развитию образования [Текст]. – Париж : ЮНЕСКО, 1972. – С. 253.

Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин и др. – М. : Академия, 2000. – 576 с.

Педагогика профессионального образования [Текст] : учеб. пос. для студ. высших пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев и др. / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.

Педагогика: большая современная энциклопедия [Текст] / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современ. слово, 2005. – 720 с.

Педагогическая наука и ее методология в контексте современности [Текст] : сб. науч. статей (материалы конф.) / под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. – М. : Ин-т теории образования и педагогики РАО, 2001. – 436 с.

Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : БРЭ, 2002. – 528 с.

Перминова, Л. М. Содержание образования с позиций самоидентификации личности [Текст] // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 36–39.

Пермяков, О. Е. Методологические основы и технологии оценки индивидуальных образовательных достижений в системе профессионального образования [Текст]. – М. : Федеральный ин-т развития образования, 2008. – 422 с.

Перспективы развития системы непрерывного образования [Текст] : кол. монография / под ред. Б. С. Гершунского. – М. : Наука, 1990. – 317 с.

Петров, Ю. Н. Гуманизация непрерывного многоуровневого профессионального образования [Текст]. – Н. Новгород : ВГИПИ, 1994. – 144 с.

Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.

Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст]. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.

Петунин, О. В. Личностный и деятельностный подходы к исследованию проблемы активизации познавательной деятельности учащихся [Текст] // Alma mater. – 2009. – № 2. – С. 36–39.

Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. – М. : Международ. пед. академия, 1994. – 608 с.

Пидкасистый, П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов [Текст]. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Пед. общ-во России, 2005. – 144 с.

Писарева, С. А. Методологические основы научной интеграции. Сущность педагогической интеграции [Текст] // Педагогический вестник НМЦ Выборгского района. – 2000. – № 25. – С. 11–17.

Повшедная, Ф. В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя [Текст]. – Н. Новгород : НГПУ, 2002. – 166 с.

Повышение профессионализации социальной работы, педагогики и ювенологии [Текст] // Материалы XI годичных чтений (Москва, 1–3 февр. 2008 г.) / под ред. Л. В. Мардахаева, Г. М. Коджаспировой. – М. : РГСУ, 2008. – 146 с.

Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов [Текст] : учеб. пособие для вузов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 365 с.

Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2007. – 368 с.

Положение о порядке проведения практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования [Электронный ресурс] : Приказ МО РФ от 25.03.2003 г. № 11541. – Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru/prof-edu/vish/rub/457>.

Полонский, В. М. Научно-педагогическая информация: словарь-справочник [Текст]. – М. : Новая шк., 1995. – 235 с.

Понятийный аппарат педагогики и образования [Текст] : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 5. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 592 с.

Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования [Текст] : учеб. пособие для системы доп. пед. образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академич. Проект, 2004. – 432 с.

Поппер, К. Логика социальных наук [Текст] // Вопросы философии. – 1992. – № 10. – С. 65–75.

Поппер, К. Что такое диалектика? [Текст] / пер. с англ. // Вопросы философии. – 1995. – № 1. – С. 118–138.

Посухова, О. Ю. Неинституционализированные каналы профессиональной мобильности в современной России [Текст] : дис. ... канд. социол. наук. – Ростов н/Д, 2003. – 159 с.

Пошконяк, Н. М. Образование: традиция и нововведения в условиях социальных изменений // Инновации и традиции в образовании : сб. материалов Российско-Югославской конф. (23–25 сент. 1995, г. Элатибор, Югославия) / под ред. Б. М. Влаховича. – Белград : Ассоциация учит. фак-тов Сербии, 1996. – С. 10–11.

Пригожин, И. Р. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой [Текст] / И. Р. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.

Проблемы профессиональной социализации личности [Текст] / под ред. Л. М. Митиной. – Кемерово, 1996. – 159 с.

Профессиональная педагогика [Текст] / под ред. С. Я. Батышева. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.

Прюс, Ф. Подготовка специалистов по социальной педагогике и социальной работе [Текст] // Социальная педагогика и социальная работа в Сибири. – 2001. – № 1. – С. 52–56.

Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст]. – М. : Воронеж : МОДЭК, 1996. – 256 с.

Психологический глоссарий: электронный психологический справочник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rcbkb.com/ru/psihologist/glossary/professionalnay-mobilnost.php>.

Психологический словарь [Текст] / под общ. ред. П. С. Гуревича. – М. : ОЛМА ; ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.

Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [Текст]. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

Развитие дополнительного образования в России: проблемы и перспективы [Текст] : материалы юбилейной науч.-практ. конф. – М., 1998. – 280 с.

Ракчеева, Ю. Н. Интегративные процессы в педагогической науке как объект методологического исследования [Текст] // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика, 1979. – № 2 (34). – С. 6–10.

Реан, А. А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : ПитерКом, 2000. – 763 с.

Ребер, А. Большой толковый психологический словарь [Текст] : в 2-х т. – Т. 2: П-Я. – М. : АСТ ; Вече, 2001. – 560 с.

Решетова, З. А. Психологические основы профессионального обучения [Текст]. – М. : изд-во МГУ, 1985. – 212 с.

Румянцева, Е. Е. Новая экономическая энциклопедия [Текст]. – 2-е изд. – М. : ИНФРА-М, 2006. – 810 с.

Руткевич, М. Н. О демографических факторах интеграции [Текст] // СОЦИС. – 1992. – № 1. – С. 39–50.

Сахарчук, Е. И. Управление качеством подготовки специалистов сферы образования: современное состояние и перспективы развития [Текст] // Актуальные проблемы качества педагогического образования : материалы регион. науч.-практ. конф. – Новосибирск : НГПУ, 2004. – С. 1–9.

Свидерский, В. И. О диалектике элементов и структуры в объективном мире и познании [Текст]. – М. : Изд-во социал.-экон. лит., 1962. – 275 с.

Севрук, А. И. Качество в образовании: проблемы, модели, технологии [Текст]. – Пермь : Перм. обл. ин-т повышения квалификации работников образования, 2000. – 158 с.

Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] : учеб. пособие. – М. : Народное образование, 1998. – 255 с.



Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] : в 2-х т. – Т. 1 – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

Сергеева, Н. Н. Теоретические основы дополнительного филологического образования в педагогическом вузе [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 331 с.

Серигов, Г. Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов [Текст]. – Иркутск, 1991. – 232 с.

Серигов, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст]. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

Сетров, М. И. Принцип системности и его основные понятия [Текст] // Проблемы методологии системного исследования / под ред. И. В. Блауберга, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. – М., 1970. – С. 49–64.

Сидорова, Н. В. Роль инновационного развития высшей школы в профессиональной мобильности молодежи [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2006. – 24 с.

Система профессионального образования в Российской Федерации: Национальный доклад [Текст]. – М. : Национальная Обсерватория профессионального образования, 1998. – С. 7.

Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] : учеб. пособие / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 308 с.

Сластенин, В. А. Педагогика [Текст]. – М. : Магист-Пресс, 2000. – 488 с.

Сластенин, В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании [Текст] // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И. А. Зимней. – М., 2004. – С. 155–161.

Смирнов, С. Д. Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов [Текст] // А. Н. Леонтьев и современная психология. – М., 1983. – С. 142–151.

Смирнов, С. Д. Психология и педагогика высшего образования: от деятельности к личности [Текст]. – М. : Академия, 2001. – 304 с.

Смирнов, И. П. Рынок труда и профессиональное образование [Текст] / И. П. Смирнов, В. В. Моисеенко. – М. : АПО, 2001. – 172 с.

Современная энциклопедия социальной работы [Текст] / под ред. В. И. Жукова. – М. : РГСУ, 2008. – 412 с.

Современный словарь иностранных слов [Текст]. – М. : Русский язык, 1992. – 740 с.

Соколова, Г. Н. Социологии: энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/sociologi/soc/soc-0905/htm>.

Социальные науки и социальное образование [Текст] / отв. ред. Г. И. Осадчая. – М. : МГСУ, 2004. – 187 с.

Социальные технологии: толковый словарь [Текст]. – М., 1995. – 167 с.

Социологическая энциклопедия [Текст] / под общ. ред. А. Н. Данилова. – Мн. : Беларус. энцикл., 2003. – 384 с.

Социология: энциклопедия [Текст] / сост. А. А. Грицанов и др. – М. : Кн. Дом, 2003. – 1312 с.

Стандарты и директивы гарантий качества в высшем образовании на территории Европы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sgu.ru/node/23825>.

Султанова, Л. Л. Теория и практика профессионально-педагогической подготовки социальных педагогов в колледже [Текст] : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Тольятти, 1998. – 20 с.

Талызина, Н. Ф. Теоретические проблемы разработки модели специалиста [Текст] // Современная высшая школа. – 1986. – № 2 (54). – С. 75–85.

Танган, С. А. Грамотность в компьютерный век [Текст] // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 19.

Таранец, Е. В. Интегрированные математические курсы по выбору для учащихся 5–9 классов гимназии [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2001. – 162 с.

Тенденция это... [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.stockvest.ru/technical-analysis/tendencia.html](http://www.stockvest.ru/technical-analysis/tendencia.html).

Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт [Текст]. – Т. 2. – М. ; Тула, 1993. – 390 с.

Теория социальной работы [Текст] : учеб. для студ. вузов / под ред. Е. И. Холостовой. – М. : Юрист, 2001. – 334 с.

Тетерский, С. В. Введение в социальную работу [Текст] : учеб. пособие. – М. : Академ. проект, 2001. – 496 с.

Толковый словарь русского языка [Текст] : в 4 т. / сост. В. В. Виноградов и др. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Рус. слово, 1994. – Т. 4. – 754 с.

Топоровский, В. П. Интегративный подход к формированию управленческой компетентности директора развивающейся школы [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2002. – 40 с.

Тюмасева, З. И. Словарь-справочник современного общего образования: акмеол., валеол. и экон. тайны [Текст] / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.

Тюников, Ю. С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ [Текст]. – М. : НИИ ШОТСО АПН СССР, 1988. – 46 с.

Управление развитием школы [Текст] : пособие для рук. образоват. учреждений / В. С. Лазарев и др. / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М. : Новая шк., 1995. – 462 с.

Федорец, Г. Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения (предпосылки, опыт) [Текст]. – Л. : ЛГПИ, 1989. – 94 с.

Федорова, М. А. Нормативно-правовое обеспечение образования [Текст] : учеб. пособие / под ред. А. И. Умана. – М. : Пед. общ-во России, 2008. – 176 с.

Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности [Текст] : избр. тр. – М. : МПСИ ; Флинта, 1999. – 672 с.

Филиппова, Л. В. Философские основы теории и практики социальной педагогики [Текст] : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Пермь, 1992. – 29 с.

Филиппова, Л. В. Социальная педагогика как интегральная наука о личности [Текст] / Л. В. Филиппова, Ю. А. Лебедев. – Пермь : ПГУ, 1992. – 264 с.

Философский энциклопедический словарь [Текст] / под ред. С. С. Аверинцева и др. – М. : Сов. энцикл., 1989. – 816 с.

Философско-психологические проблемы развития образования [Текст] / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1981. – 176 с.

Фокин, Г. И. Социальная работа и подготовка специалистов за рубежом [Текст] : учеб. пособие / сост. Г. И. Фокин, В. А. Фокин. – Тула : Изд-во ТГПУ, 2005. – 211 с.

Фрумин, И. Д. Образовательное пространство как пространство развития [Текст] / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24–32.

Ценностные приоритеты общего и профессионального образования [Текст] : материалы междунар. науч.-практ. конф. (12–14 сент. 2000 г. ). – Ч. 1. – М. : МПГУ. – 200 с.

Чапаев, Н. К. Средства интеграции педагогического и технического знания в дидактике профтехобразования [Текст]. – Свердловск, 1989. – 22 с.

Чапаев, Н. К. Категориальное поле органической парадигмы интеграции: персоналистско-педагогический аспект [Текст] // Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования. Вып. 1 / отв. ред. Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург, 1995. – С. 61–78.

Чапаев, Н. К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1998. – 462 с.

Чапаев, Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология [Текст]. – Екатеринбург : РГППУ, 2004. – 283 с.

Чапаев, Н. К. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт [Текст] : моногр. / Н. К. Чапаев, М. Л. Вайнштейн. – Челябинск : ЧИРПО ; Екатеринбург : ИРРО, 2007. – 408 с.

Шавель, С. А. Социальная сфера общества и личность [Текст] / Под ред. Е. М. Бабосова. – Мн. : Наука и техника, 1988. – 168 с.

Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 8–15.

Шапоринский, С. А. Обучение и научное познание [Текст]. – М. : Педагогика, 1981. – 201 с.

Шатон, Г. И. Теоретический анализ проблемы управления образовательными системами [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.igex.ru/press/pub/polemika/03/sha](http://www.igex.ru/press/pub/polemika/03/sha).

Шиян, Л. К. Акмеологические основы управления педагогическими системами [Текст]. – М. : Альфа, 2003. – 228 с.

Шорохова, Е. В. Проблема «Я» и самосознание [Текст] // Проблемы сознания. – М. : МГУ, 1966. – С. 217–228.

Штинова, Г. Н. Теоретико-методологические основы социального образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2001. – 352 с.

Шярнас, В. И. Принцип интеграции в профессионально-технической педагогике [Текст] // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: технологический аспект : тезисы докл. науч.-практ. конф. – Свердловск : Свердл. инженер.-пед. ин-т, 1991. – С. 7–10.

Щипулина, Л. Природосообразная дифференциация обучения: условия реального выбора [Текст] // Народное образование. – 2007. – № 4. – С. 168–171.

Щукина, Г. И. Роль деятельности в учебном процессе [Текст] : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.

Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология. – М. : Пед. общ-во России, 2002. – 224 с.

Эволюция программ подготовки инженеров в Томском политехническом университете [Текст] / под ред. А. И. Чучалина. – Томск : Изд-во ТПУ, 2006. – С. 42.

Энциклопедия профессионального образования [Текст] : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. – Т. 1. – М. : РАО АПО, 1998. – 568 с.

Энциклопедия студента [Текст] / сост. И. Н. Кузнецов. – Мн. : Кн. Дом, 2004. – 576 с.

Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст]. – М. : Наука, 1978. – 176 с.

Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст]. – М. : Сентябрь, 1996. – 95 с.

Яковлев, И. П. Интегративные процессы в высшей школе [Текст]. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 113 с.

Яковлев, Л. С. Модели социализации и становления парадигмы социальной работы с молодежью в российском обществе [Текст]: моногр. – Саратов : Изд-во СГТУ, 1994. – 198 с.

Яковлев, Е. В. Управление качеством образования в высшей школе: теория и практика [Текст]. – Челябинск : ЧГПУ, 2000. – 148 с.

Guir, R. Nouvelles competentes des formateurs et nouvelles technologies [Текст] // Education permanente. – 1996. – № 127. – P. 34–41.

Midgely J. International Profiles of Social Work. American Social Workers Association [Текст] / J. Midgely, S. Khinduka, M. Hokehs-tad. – Washington, 1992.

Suchodolski, B. Permanent Education and Creativity, in: Division of Structures, Content, Method and Techniques of Education [Текст]. – P., 1982. – 221 p.

## Приложения

### Приложение 1

#### Тематический план дифференцированной программы дополнительной специализации «Социальная работа с семьей»

№ п/п	Учебные курсы	Форма отчетности	Кол-во часов
1	Теория социальной работы с семьей	Экзамен	40
2	Семьеведение	Зачет	20
3	Региональная семейная политика	Экзамен	70
4	Социально-правовая защита семьи	Зачет	70
5	Психология семьи	Экзамен	60
6	Методы и средства изучения семьи	Зачет	80
7	Воспитания детей в семье	экзамен	80
8	Опека, попечительство и усыновление	Зачет	70
9	Экономика семьи	Зачет	70
10	Методы и средства социальной работы с семьей	Экзамен	100
11	Технология социальной работы с семьей: помощь по охране материнства; помощь в организации досуга в семье; помощь в организации здорового образа жизни; помощь семьям группы риска; помощь семье ребенка-инвалида; помощь семьям беженцев	Зачет зачет Зачет Зачет Зачет Зачет	180
12	Социально-педагогические практикумы	Зачет	80
13	Курсы по выбору	Зачет	80
14	Практика	Зачет	3 нед.
15	Курсовая работа	Зачет	
<i>Всего</i>		5 экз. 14 зач.	1000

*Приложение 2*

Тематический план дифференцированной программы  
дополнительной специализации  
«Социальная педагогика»

№ п/п	Учебные курсы	Форма отчетности	Кол-во часов
1	Социальная педагогика как наука и практика	Зачет	40
2	Региональная социальная политика	Зачет	60
3	История социальной педагогики	Экзамен	100
4	Теория и практика социального образования	Зачет	100
5	Основы специальной педагогики	Экзамен	100
6	Социально-педагогическая деятельность	Экзамен	100
7	Технология работы социального педагога: социально-педагогическая деятельность с детьми, оставшимися без попечения родителей; социально-педагогическая деятельность в образовательных учреждениях; социально-педагогическая деятельность с детьми девиантного поведения; социально-педагогическая деятельность в воспитательных колониях; социально-педагогическая деятельность в конфессиях	Экзамен	240
8	Социально-педагогическое исследование	Зачет	60
9	Социально-педагогические практикумы	Зачет	100
10	Курсы по выбору	Зачет	100
11	Практика	Зачет	3 нед.
12	Курсовая работа		
Всего		4 экз. 7 зач.	1000



## Приложение 3

Тематический план дифференцированной программы  
«Социальная работа в образовательных учреждениях»

№	Темы	Аудиторные часы		Самосто- ятельная работа	Всего трудо- емкость
		лекции	практика		
1	Интеграция целей и задач социальной работы и современного образования	2	—	4	6
2	Роль и место социального педагога и социального работника в образовании	2	4	2	8
3	Особенности, формы и методы социальной работы в учреждениях системы дошкольного образования	—	4	2	6
4	Социальная работа в системе начального и среднего профессионального образования	2	2	2	6
5	Социальная работа в школах	2	2	4	8
6	Социальная работа в вузах	—	2	4	6
7	Социальная работа в системе дополнительного образования	2	2	4	8
8	Социальная работа с различными категориями детей	—	2	4	6
9	Региональные модели управления социальной работы в системе образования	—	2	4	6
Итого		10	20	30	60

*Приложение 4*

Тематический план дифференцированной программы  
«Социально-педагогическая деятельность с мигрантами»

№	Темы	Аудиторные часы		Самостоятельная работа	Всего трудоемкость
		лекции	практика		
1	Основы миграционного законодательства	1	2	3	6
2	Педагогика межнационального общения	2	2	4	8
3	История социальной работы с мигрантами в России и за рубежом	2	2	4	8
4	Технологии социальной работы с мигрантами	2	4	6	12
5	Профессионально-этические основы социальной работы с мигрантами	1	2	3	6
6	Опыт деятельности общественных организаций мигрантов	1	—	1	2
7	Межкультурные коммуникации	1	2	3	8
8	Тренинг толерантности	—	6	6	12
ИТОГО		10	20	30	60

## Приложение 5

**Тематический план интегративного курса по выбору  
«Профилактика зависимостей»**

№	Темы	Аудиторные часы		Самостоятельная работа	Всего трудоемкость
		лекции	практика		
1	Понятие о профилактике. Основы профилактики девиантного поведения	2	—	2	4
2	Аддиктивное поведение: понятие, причины, следствия и профилактика	2	—	4	6
3	Вещества, действующие на психику	2	—	2	4
4	Алкоголизм и табакокурение: медицинские и социальные аспекты	—	2	2	4
5	Наркомания и токсикомания: медицинские и социальные аспекты	—	2	2	4
6	Основные подходы к профилактике зависимости от психоактивных веществ	2	2	2	6
7	Организационные основы профилактики вредных привычек	2	2	2	6
8	Дети и подростки как группа риска для формирования зависимого поведения	—	2	2	4
9	Методы профилактики зависимого поведения: игра	—	2	2	4
10	Дискуссия как метод профилактики зависимости	—	2	2	4
11	Мозговой штурм как метод профилактики зависимостей	—	2	2	4
12	Тренинговое занятие как форма организации профилактического мероприятия	—	2	2	4
13	Альтернативы асоциального поведения	—	2	4	6
<i>Итого</i>		10	20	30	60

*Приложение 6*

Тематический план интегративного курса по выбору  
«Социально-педагогическая деятельность  
с дезадаптированными подростками»

№ п/п	Тема	Лекционные занятия	Практические занятия
1	Дезадаптация подростков как социально-педагогическая проблема	4	4
2	Причины дезадаптации в подростковом возрасте	2	6
3	Диагностика дезадаптированного поведения	2	8
4	Социально-педагогическая деятельность с семьей дезадаптированного подростка	2	6
5	Система воспитательной работы по преодолению подростковой дезадаптации	2	6
6	Взаимодействие общеобразовательных и воспитательно-профилактических учреждений в работе с дезадаптированными подростками	2	6
7	Профилактика и преодоление негативных явлений дезадаптации среди подростков	2	8
Всего: 60 часов, из них:		16 лекций	44 практ. занятий

*Приложение 7*

Тематический план интегративного курса по выбору  
«Социальная работа с инвалидами»

№ п/п	Тема	Лекционные занятия	Практические занятия
1	Инвалидность и общество	4	4
2	Социальная политика в РФ по отношению к инвалидам	2	6
3	Нормативно-правовая защита инвалидов	2	8
4	Социальные услуги для инвалидов	2	6
5	Социально-педагогическая деятельность с семьей ребенка-инвалида	2	6
6	Социальная работа с инвалидами	2	6
7	Формы и методы работы с инвалидами	2	8
Всего: 60 часов, из них:		16 лекций	44 практ. занятий

## Приложение 8

**Эмпирические значения по t-критерию Стьюдента  
для групп испытуемых (общепрофессиональные качества)**

Параметры исследования (качества)	Показатели исследования	Критерии исследования	t-критерий Стьюдента					
			2003-2008 уч. годы			2005-2010 уч. годы		
			курсы			курсы		
			1/3	3/5	1/5	1/3	3/5	1/5
Коммуникабельность	Социально-коммуникативная компетентность	Социально-коммуникативная адаптивность	3,03*	0,19	3,45*	2,49*	1,35	4,65*
		Стремление к согласию	1,96	0,39	1,09	2,35*	1,49	3,02*
		Нетерпимость к неопределенности	2,45*	0,91	2,66*	2,01*	2,00*	3,75*
		Оптимизм	3,18*	1,95	3,99*	3,97*	1,20	4,03*
		Фрустрационная толерантность	2,28*	0,73	2,99*	2,52*	1,27	3,98*
		Соперничество	1,65	1,16	1,73	0,65	0,25	0,45
	Типы поведения	Приспособление	2,01*	1,01	3,21*	1,32	0,98	1,41
		Компромисс	1,62	0,19	1,75	1,47	0,39	1,81
		Избегание	1,39	1,35	1,81	0,54	0,35	0,79
		Сотрудничество	3,02*	0,01	3,15*	2,23*	1,93	4,35*
		Интернальность общая	0,65	0,52	1,04	1,91	3,01*	4,99*
		Интернальность в области достижений	0,65	0,13	1,12	2,73*	0,01	3,01*
Социальная ответственность	Уровень субъективного контроля	Интернальность в области неудач	0,17	1,02	1,39	1,02	4,14*	4,65*
		Интернальность в области производственных отношений	1,44	0,75	1,45	1,75	3,34*	3,99*

Параметры исследования (качества)	Показатели исследования	Критерии исследования	k-критерий Стьюдента					
			2003–2008 уч. годы			2005–2010 уч. годы		
			курсы			курсы		
			1/3	3/5	1/5	1/3	3/5	1/5
Рефлексивность		Интернальность в области семейных отношений	0,02	0,01	0,03	0,18	1,27	1,62
		Интернальность в области межличностных отношений	2,58*	1,99	2,99*	1,32	6,56*	7,01*
		Интернальность в отношении здоровья и болезни	0,66	0,39	0,79	0,93	1,08	1,15
		Мотивация избегания неудач	1,36	0,84	1,45	1,33	1,85	1,98
	Готовность к саморазвитию	Мотивация к успеху	1,35	1,65	1,84	1,11	0,66	1,31
		Готовность к самосовершенствованию	3,05*	1,99	4,45*	4,01*	1,01	4,78*
	Самооценка	Готовность к самосовершенствованию	1,68	2,01*	2,93*	1,07	2,95*	3,45*
		Адекватность	0,99	2,51	2,84*	1,03	1,79*	2,67*

\* Статистически значимые различия/

## Приложение 9

Эмпирические значения по t-критерию Стьюдента  
для групп испытуемых (специальные профессиональные качества)

Параметры исследования (качества)	Показатели исследования	Критерии исследования	t-критерий Стьюдента					
			2003-2008 уч. годы			2005-2010 уч. годы		
			курсы			курсы		
			1/3	3/5	1/5	1/3	3/5	1/5
Толерантность	Индекс толерантности	Толерантность как личностная характеристика	0,03	1,79	1,01	1,86	2,06*	3,81*
		Социальная толерантность	2,06*	1,78	3,45*	2,47*	1,75	4,99*
		Этническая толерантность	0,99	0,78	1,08	2,67*	1,47	3,35*
	Коммуникативная толерантность	Толерантность в общении	2,11*	0,09	2,02*	2,09*	0,34	3,67*
Социальная активность	Настойчивость	Личностная самооценка	2,67*	0,52	3,03*	2,87*	1,01	3,02*
		Творческий потенциал	1,04	1,07	1,02	3,02*	1,97	4,99*
		Идентификация эмпатии	3,05*	1,99	4,45*	4,01*	1,01	4,78*
	Эмпатийность	Способствующие эмпатии	1,68	2,01*	2,93*	1,07	2,95*	3,45*
	Самооценка	Эмпатийное поведение	0,99	2,51	2,84*	1,03	1,79*	2,67*

\* Статистически значимые различия.

## Приложение 10

Статистически значимые различия качеств профессиональной конкурентоспособности студентов на первом этапе исследования (2003–2008 уч. гг.)

Категории качеств	Параметры исследования (качества)	Показатели исследования	Критерии исследования		
			1/3 курса	3/5 курса	1/5 курса
Общепрофессиональные	Коммуникативность	Социально-коммуникативная адаптивность	Социально-коммуникативная адаптивность	Нет изменений	Социально-коммуникативная адаптивность
	Социальная ответственность	Типы поведения	Социально-коммуникативная адаптивность	Нет изменений	Социально-коммуникативная адаптивность
Специальные профессиональные	Социальная ответственность	Уровень субъективного контроля	Социально-коммуникативная адаптивность	Нет изменений	Социально-коммуникативная адаптивность
	Рефлексивность	Мотивация личности	Социально-коммуникативная адаптивность	Нет изменений	Социально-коммуникативная адаптивность
Специальные профессиональные	Толерантность	Индекс толерантности	Социально-коммуникативная адаптивность	Нет изменений	Социально-коммуникативная адаптивность
	Адаптивность	Готовность к саморазвитию	Социально-коммуникативная адаптивность	Нет изменений	Социально-коммуникативная адаптивность



## Окончание прил. 10

Категории качеств	Параметры исследования (качества)	Показатели исследования	Критерии исследования		
			1/3 курсы	3/5 курсы	1/5 курсы
		Коммуникативная толерантность	Толерантность в общении	Нет изменений	Толерантность в общении
		Настойчивость	Личностная самооценка	Нет изменений	Личностная самооценка
		Самообладание	Нет изменений	Нет изменений	Нет изменений
	Социальная активность	Эмпатическая направленность	Нет изменений	Готовность к самосовершенствованию	Эмпатическое поведение
		Самооценка	Нет изменений	Адекватность самооценки	Адекватность самооценки

*Приложение 11*  
**Статистически значимые различия качеств профессиональной конкурентоспособности студентов на втором этапе исследования (2005–2010 уч. г.г.)**

Категории качеств	Параметры исследования (качества)	Показатели исследования	Критерии исследования		
			1/3 курсы	3/5 курсы	1/5 курсы
Общепрофессиональные	Коммуникативность	Социально-коммуникативная компетентность	Социально-коммуникативная адаптивность; стремление к согласию; нетерпимость к неопределенности; оптимизм; фрустрационная толерантность	Нетерпимость к неопределенности	Социально-коммуникативная адаптивность; стремление к согласию; нетерпимость к неопределенности; оптимизм; фрустрационная толерантность
			Сотрудничество	Нет изменений	Сотрудничество
	Социальная ответственность	Типы поведения Уровень субъективного контроля	Интернальность в области достижений	Интернальность обобщая; интернальность в области неудач; интернальность в области производственных отношений; интернальность в области межличностных отношений	Интернальность обобщая; интернальность в области достижений; интернальность в области неудач; интернальность в области производственных отношений; интернальность в области межличностных отношений

Окончание прил. 11

Категории качеств	Параметры исследования (качества)	Показатели исследования	Критерии исследования		
			1/3 курсы	3/5 курсы	1/5 курсы
Специальные профессиональные	Рефлексивность	Мотивация личности	Нет изменений	Нет изменений	Нет изменений
		Готовность к саморазвитию	Готовность к самопознанию	Готовность к самосовершенствованию	Готовность к самопознанию; готовность к самосовершенствованию
	Толерантность	Самооценка	Нет изменений	Нет изменений	Адекватность самооценки
		Индекс толерантности	Социальная толерантность; этническая толерантность	Толерантность как личностная характеристика	Толерантность как личностная характеристика; социальная толерантность; этническая толерантность
		Коммуникативная толерантность	Толерантность в общении	Нет изменений	Толерантность в общении
	Социальная активность	Настойчивость	Личностная самооценка	Нет изменений	Личностная самооценка
		Самообладание	– Творческий потенциал	Нет изменений	Творческий потенциал
	Эмпатийность	Эмпатическая направленность	Нет изменений	Готовность к взаимодействию	Эмпатическое поведение
		Самооценка	Нет изменений	Адекватность самооценки	Адекватность самооценки

*Научное издание*

ДЕГТЕРЕВ Виталий Анатольевич  
ЛАРИОНОВА Ирина Анатольевна

ИНТЕГРАТИВНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ  
НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Монография

Техническое редактирование и верстка *А. Ю. Тюменцева*

Подписано в печать 30.11.2016. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 19,30. Уч.-изд. л. 17,16. Тираж 500 экз. Заказ \_\_\_\_\_

Отпечатано с готового оригинал-макета в ООО «Издательский дом „Ажур“».  
620028, Екатеринбург, ул. Восточная, д. 54.  
+7 (343) 350-78-28, 350-78-49. [www.ajur.ur.ru](http://www.ajur.ur.ru)